

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

**Tomboy – případová studie dívky s nefemininními rysy
na 1. stupni ZŠ**

Tomboy – the identity of a young school girl with non-feminine features



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vypracovala: **Martina BROŽOVÁ**

Vedoucí práce: **PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.**

Místo a rok odevzdání: **Praha 2013**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze, dne 28. dubna 2013

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její cenné připomínky, ochotu a mimořádnou trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala Anně za její otevřenost a vstřícnost při společných setkáních.

Abstrakt v ČJ

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem identity dívky s nefemininními rysy na 1. stupni ZŠ. Snažím se vnést vhled do jejího sebepojetí, nalézt odpověď na otázky, v čem spočívá její odlišnost, jak prožívá své postavení v rodině a školním kolektivu. Také se snažím postihnout sociální kontext jejího nejbližšího prostředí. Zabývám se tím, jaká je její pozice v rodině a ve školní třídě, jaká je dominující představa femininity a maskulinity v dané třídě, zda se může stát terčem homofobie z důvodu její odlišnosti a jak k ní přistupuje třídní učitel.

Z výzkumu jsem zjistila, že ve školní třídě, do které dívka dochází, hraje významnou roli gender a dívka s nedostatečnými projevy femininity je pro nedodržování genderové role vyčleňována. Hodnocení vrstevníků je ovlivněno celospolečenskými normami femininity a také třídními. Třídní normy nejsou v souladu s pojetím jejího rodinného zázemí, kde převládá výrazné nadhodnocování maskulinity nad femininitou a projevy maskulinity jsou oceňovány a posilovány vzory, ke kterým se vztahuje.

Práce je rozdělena na empirickou a teoretickou část. Teoretická část je představena v rámci diskuze, kde porovnávám poznatky z dostupné literatury s mými poznatky z výzkumu. Obecně by se dalo říci, že teoretické zázemí obsahuje poznatky z úvodu problematiky genderu, dále se zabývám vlivem rodinné socializace na vývoj identity a ukazuji školní třídu jako sociální skupinu, formující jedince. V empirické části představuji základní metody, které jsem použila, jako je sociometrie, kresba ideálního chlapce/dívky, pop-pantheon. Design výzkumu je biograficky orientovaná případová studie, kde hlavní metodu tvoří rozhovory zejména s dívkou, dále pak s její matkou a třídním učitelem. Výsledky prezentuji pomocí kategorií na bipolární škále, která mi umožnila lépe postihnout ambivalenci v prožívání dívčiny odlišnosti.

Klíčová slova: androcentrismus, femininita, genderová identita, genderová role, genderový řád, homofobie, maskulinita, nedodržování genderové role, sebepojetí, sociální role, Tomboy, třídní normy, předsudky, žákovský kolektiv.

Abstrakt v AJ

My bachelor's thesis deals with development of the identity of a young school girl with non-feminine features.

I am trying to bring insight into her self-perception, to understand questions like what are her differences, how she feels about her position in the family and among school friends, what are her role models and whether she wants to get rid of her differences or whether they are desirable.

I am also trying to look into the social context of her closest environment and her classroom, what is dominant idea of femininity and masculinity in that class, whether she can be the target of homophobia due to her being different and what is her teacher's attitude towards her.

I found that in the girl's class, gender plays an important part. The girl with insufficient femininity is being excluded.

Assessment of femininity by her peers is a subject to common social and class norms. Class norms do not follow her family background, where there is distinctive overemphasis on masculinity compared to femininity. Expressions of masculinity are valued and strengthened by role models.

The study consists of two parts: theoretical and empirical. In the first part I compare the facts from available literature with the facts of my research in discussion. The theoretical part of this diploma study contains the facts of gender issues. Furthermore I pursue the subject of family socialization influencing identity development. I foresee the school class as a social group, forming the individual.

In the empirical part I am introducing the basic methods that I used (sociometry, ideal boy or girl drawing test, pop-pantheon.) The research is biographically oriented casuistic study, where the main methods are interviews with the girl, her mother and the class teacher.

I present the results on the bipolar scale that enabled me to better depict the ambivalence in the girl's experience of her differences.

Key words: androcentrism, femininity, gender identity, gender role, gender order, homophobia, masculinity, non-compliance with gender role, self-perception, tom boy, class norms, prejudices, pupils' group

Obsah

1 Úvod	1
2 Design výzkumu a výzkumné otázky	3
2.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	3
2.1.1 V čem spočívá Anny odlišnost?.....	3
2.1.2 Jak prožívá Anna svou odlišnost? potýká se i s ostrakizací plynoucí z její odlišnosti?.....	4
2.1.3 Jak vnímá její odlišnost nejbližší sociální okolí (rodina/škola)?	4
3 Vstup do terénu.....	5
3.1 Pasportizace školy	5
3.2 Jaká je třída 4./5.A.....	6
4 Metody sběru dat	9
4.1 Pozorování	9
4.2 Sociometrie	10
4.3 Pop-pantheon	11
4.4 Kresba správné dívky/správného chlapce.....	12
4.5 Rozhovory.....	12
5 Kategorie	14
KDO JE ANNA, KDO JE TOMBOY?	14
5.1 Výjimečnost – konvenčnost.....	14
5.2 Dětství – dospělost	16
5.3 Potřeba sounáležitosti – vymezit se.....	18
5.4 Potřeba uznání, obliby – strach z odmítnutí	21
5.5 Potřeba úspěchu – strach z neúspěchu.....	23
5.6 Potřeba řádu, poslušnost – svoboda, vzdor.....	24
5.7 Být sám sebou – ideál.....	26
5.8 Maskulinita – femininita.....	29
5.9 Emoce – racionalita	31
5.10 Rozvrh Já a ti druzí:.....	33
5.10.1 Já – rodina: matka	33
5.10.2 Já – rodina: otec	35
5.10.3 Já – rodina: sourozenci.....	38

5.10.4 Já – škola	40
6 Diskuze	44
6.1 Teoretická východiska genderu a základní předpoklady, které se s ním pojí.....	44
6.1.1 Vymezení Genderu.....	44
6.1.2 Genderové role a jejich nedodržování.....	46
6.1.3 Socializace k genderové roli.....	47
6.2 GENDER v rodině	49
6.2.1 Co víme o rodinné socializaci – základní teoretické poznatky o rozdílech v socializaci dívek a chlapců	49
6.2.2 Anny rodina a genderově vymezený prostor v ní	50
6.3 GENDER ve škole	53
6.3.1 V čem je škola femininní a v čem je maskulinní – teoretický základ.....	53
6.3.2 Význam školy a genderový prostor v ní.....	54
6.4 Annina představa genderového řádu a její místo v něm.....	60
7 Závěr	63
8 Použitá literatura	65

1 Úvod

Cílem mé bakalářské práce je postihnout vývoj identity žákyň 1. stupně ZŠ, jejíž součástí je i genderová identita. Dívka, kterou jsem si pro svůj výzkum vybrala, se jmenuje Anna a dále se o ní budu zmiňovat pod tímto jménem. Anna mě zaujala tím, že byla z celé třídy nejméně dívčí, ze začátku jsem si myslela, že je chlapec. Měla krátké vlasy a chlapecké oblečení. Zajímavé mi přišlo, že se přátelí s chlapci a tráví s nimi volný čas o přestávkách, přestože ve čtvrté třídě se děti hodně vůči sobě vymezovaly a přátelství mezi chlapci a dívkami nebyla běžná. Při dalších pozorováních mi přišlo, že Anna působí jako most mezi chlapeckou a dívčí skupinou. V tom momentu mi došlo, že se chci dozvědět více o Annině úloze ve třídě a její odlišnosti. Téměř v každé skupině se čas od času objeví dítě, které se vymyká svým vrstevníkům, ať je to femininní chlapec nebo maskulinní dívka lze říci, že v dnešní době víme o těchto dětech stále poměrně málo.

Chtěla bych uceleně postihnout, jak Anna prožívá svou genderovou odlišnost v konfrontaci se třídní skupinou a jaké je její postavení v rodině. Předmětem výzkumu bylo zejména Annino vnitřní prožívání sebe samotné, které se ale nedá pochopit bez přihlédnutí k tomu, jak jí přijímají ostatní, a jaké konstrukty si o ní vytváří.

Dostáváme se k palčivé otázce, jak fungují sociální normy a jaký mají dopad na jedince, který se jim vymyká. Sociální okolí si z velké části neuvědomovaně konstruuje svou normativitu a jedním z těchto struktur je gender. Máme tendence lidi posuzovat podle toho, jak naplňují svou genderovou roli, jestli jsou dost femininní nebo maskulinní v závislosti na daném pohlaví.

Mým cílem bylo zjistit a popsat mechanismy utváření odlišné genderové identity. Dále bych ráda osvětlila faktory, které nás předurčují chovat se nebo nechovat v souladu se svou sociální rolí. Jednou z otázek, na které si i odpovídám tímto výzkumem je to, kde se bere u dítěte mladšího školního věku genderová odlišnost. Přestože ve společnosti přetrvává přesvědčení o biologickém předurčení, moje práce ukazuje, že na sebepojetí dívky má významný vliv rodinné prostředí a školní socializace.

Tato práce má charakter biograficky orientované případové studie. Hlavním zdrojem mi byly rozhovory s Annou. Doplnila jsem je o rozhovory s matkou a třídním učitelem. Svoje výsledky prezentuji pomocí kategorií, které mi při analyzování

rozhovorů vystoupily jako hrající významnou roli. Ve školní třídě jsem použila metodu sociometrie pro určení dívčiny třídní pozice. Zadáním pop-pantheonu a kresby v Annině školní třídě, jsem zjišťovala žádoucí představy femininity a maskulinity. Teoretické znalosti o vývoji genderové identity, socializace, genderu a sociálních rolí konfrontuji v diskuzi s mými výsledky z výzkumné části. Tato práce má hlavní těžiště ve výzkumné části, proto jsem se rozhodla, věnovat jí větší část své bakalářské práce a teoretická východiska zmínit v přímé aplikaci na poznatky získané z výzkumu v rámci diskuze.

Snad v každé skupině najdeme dívku, která je málo femininní, a převládají u ní maskulinní rysy chování, nebo chlapce, který je výrazně femininní. Byla bych ráda, kdyby tato práce přispěla k pochopení těchto dětí, aby pomohla učitelům a jejich blízkým, jak k těmto dětem přistupovat. Často si nebývají jistí, jestli s nimi mají jednat jako s chlapci nebo s dívkami. Osobně bych se přimlouvala za genderově citlivější politiku školství a rodinné výchovy, vedoucí k toleranci a rozpouštění rigidních vzorců „správného“ ženství a mužství.

2 Design výzkumu a výzkumné otázky

V posledních letech se ve výzkumných pracích dostává větší pozornosti dětem a lidem s odlišnou genderovou identitou. Většina prací je zaměřená spíše na sociální postavení těchto lidí a na to, a jak jsou vnímáni společnostmi. Méně z nich se zaměřuje na vlastní prožívání těchto osob a na vývoj jejich identity.

Právě proto jsem se chtěla ve své kvalitativní studii zaměřit na prožívání dívky s odlišnou genderovou identitou a vývoj jejího sebepojetí. Sociální pozadí nezůstává stranou, protože nejde zcela izolovat to, jak člověk sám sebe rozvrhuje v nejbližším sociálním prostředí jako je rodina a školní třída. Sociální stránka osobnosti ovlivňuje identitu a prožívání vlastního Já.

2.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zmapovat podobu odlišné genderové identity a faktory ovlivňující její vývoj, ke kterému jsem se dostávala jen retrospektivně pomocí rozhovorů.

Výzkumné otázky jsem položila do tří hlavních oblastí. Jejich spektrum je opravdu široké, protože jsem chtěla postihnout, jak vnitřní prožívání dívky sebe samotné, tak i odezvu z jejího sociálního prostředí na její odlišnost.

Některé výzkumné otázky obsahují ještě podotázky, které upřesňují náplň hlavní výzkumné otázky, nebo se mi zdálo vhodné - je zvlášť zdůraznit.

2.1.1 V čem spočívá Anny odlišnost?

a) splňuje Anna definici tomboys?

b) jsou její projevy jen vnější, nebo i vnitřní?

2.1.2 Jak prožívá Anna svou odlišnost? potýká se i s ostrakizací plynoucí z její odlišnosti?

- a) Je její odlišnost pro ni žádoucí, nebo se ji chce zbavit?
- b) plynou Anně nějaké společenské sankce z důvodu její odlišnosti?

Během výzkumu mě napadaly další otázky, na které byla potřeba si odpovědět. Těmi otázkami jsou: jak je spokojená se svou pozicí uvnitř rodiny a ve školní třídě a ke komu se vztahuje – vzory a referenční skupina.

2.1.3 Jak vnímá její odlišnost nejbližší sociální okolí (rodina/škola)?

- a) jaké je postavení Anny v rodině?*
- b) Jaké je postavení Anny ve školní třídě?*

Tato výzkumná otázka v sobě zahrnuje mnoho dalších podotázek, abych naplnila podstatu odpovědi. Příkladem je popis norem a představ femininity a maskulinity uvnitř rodiny a školní třídy. Jak se Anna vztahuje ke svým rodičům, sourozencům. Jaké je Annino zařazení do třídy? Jaký k ní má vztah třídní učitel, zda vnímá dívčinu odlišnost a reaguje na ni? A v neposlední řadě, jestli je Anna vnímána jako chlapec, nebo dívka jednotlivými skupinami.

3 Vstup do terénu

Poprvé jsem vstoupila do základní školy v říjnu 2011. V roce, kdy Anna chodila do 4. třídy. Vstupovala jsem do školy se zadáním výzkumné práce pro kurz Psychologický výzkum. Školu jsem si nevybírala, protože nebylo snadné, aby si nás k sobě školy vzaly na pozorování po poměrně dlouhou dobu. Měla jsem štěstí ředitelku školy a třídního učitele 4.A., kteří mě bez problémů přijali.

3.1 Pasportizace školy

Základní škola se nachází v centru hlavního města, prostředí působí komunitním dojmem, vybavení a prostředí školy působí hravě, majetně a udržovaně. Škola má i díky schopné paní ředitelce a sponzorským darům rodičů, vyšší rozpočet než kterákoliv běžná základní škola. To se odráží na jejím vybavení, vzhledu i přístupu vedení školy k dětem a k rodičům.

Třídy jsou skvěle vybaveny, nové lavice, tabule, interaktivní prostředí, speciální pomůcky a zároveň nechybí v každé třídě na prvním stupni hrací a odpočinkový koutek v zadní části třídy, kde děti mohou o přestávkách zapomenout na školu. Je zde pohovka, mini kulečnick, knihovna, stolní hry a mnoho dalšího. Připomíná to prostředí „škola hrou“, ale během vyučování se tvrdě pracuje, i proto děti dostávají minimum domácích úkolů. Škola si zakládá na tom, že vytváří podpůrné prostředí pro rozvoj dítěte a je citlivá na jeho individuální potřeby.

Pozoruhodná je zde i segregace pro nadané žáky, které si škola na začátku roku sama otestuje, pokud o to rodič sám požádá. Žáci, aby se dostali mezi „nadané“ musí při zápisu dokázat, že je učivo pro ně „lehké“. Musí mít základy čtení a umět napočítat do sta. Tito nadaní žáci odchází na některé hodiny do speciálních tříd s rozšířenou výukou a pak se zase navracejí do svých původních.

Škola díky svému učitelskému zázemí, které činí 20 třídních učitelů a asi 25 netřídních učitelů, se 3 asistenty pedagoga a 2 speciálními pedagogy, dokáže zajistit integraci dětí. Zde se jedná zejména o děti cizinců, žijící v Česku.

V těsné blízkosti se nachází spřátelené gymnázium, mnoho z žáků odchází po páté třídě právě na osmileté studium.

3.2 Jaká je třída 4./5.A.

Do třídy jsem se vstupovala pro výzkumnou práci pro Psychologický výzkum. Měli jsme mezi sebou srovnávat generové aspekty dvou věkově rozdílných tříd. Paní ředitelka nám předem třídy vybrala. Třídu jsem pozorovala průběžně dva roky, i proto se mi děti přirozeně posunuly ze čtvrté třídy do páté. Díky času strávenému v této třídě jsem dokázala hlouběji proniknout do vztahu mezi dětmi a poznat jejich vztah k třídnímu učiteli. Zejména zúčastněné pozorování mi pomohlo si vytipovat tomboy dívku, Annu, o které je tato práce.

Vstup do terénu byl takový, že mě třídní učitel dětem nijak nepředstavil, nastolil instrukce, že tu budu s nimi a začal s žáky pracovat obvyklým způsobem. Třídní učitel mě z počátku již velmi dobře přijal, byl rád, že mi může pomoci. Učitel si zakládá na tom, že je otevřený a přímý, tudíž může k němu do třídy vstoupit každý, jak rodič, tak třeba já. A nechává si otevřené dveře, protože se nemusí stydět za to, jak učí a dokáže si to obhájit, když je nějaká kritika nejspíše od rodičů.

Ve třídě je 25 dětí - z toho 12 dívek a 13 chlapců.

Děti mě z počátku přehlížely, možná se styděly, a také měly silnou disciplínu během hodin, proto se nikdo neopovažoval po mě pokukovat, co kde dělám. Pátý den, co jsem zde byla na pozorování, se mezi mnou a dětmi prolomily ledy. Od té doby se o mě zajímaly. Například chtěly vědět, kdo jsem a co tam dělám. Kvůli věkovému rozdílu mezi mnou a třídním učitelem mě nebrali jako autoritu, tak jako jeho. Zejména dívky si mne předcházely svými výtvary, všímaly si mých projevů femininity a někdy skládaly komplimenty na moje oblečení a vzhled. Chlapci byli sdílnější a osobnější než dívky. Děti si ke mně vytvořily důvěrný vztah. Mnoho z nich se mi svěřovalo se svými starostmi, které se dotýkaly vztahů ve třídě a vztahových konfliktů s jejich rodiči. Někteří chlapečci se do mě i platonicky zamilovali. Jeden chlapeček mi řekl: *Dobrý den krásná paní*. Jak chlapci, tak dívky reagovali na mou fyzickou stránku a mladší věk.

Překvapilo mě ve čtvrté třídě, jak se děti vůči sobě vymezovaly. Nejlépe to šlo poznat na zasedacím pořádku, který byl přesně rozdělen na dívčí a chlapecké řady. Jen některé děti byly přesazené, což pro ně vždy znamenalo zásadní problém, přesednout si k opačnému pohlaví.

Zřetelně byl genderově uspořádán prostor ve třídě i v času přestávek. Chlapci obsadili zadní „hrací“ část, kde se prali, honili nebo hráli playstation. Dívky po většinu

času trávily přestávky kolem lavic třídních „královen“. Když některé z dívek porušily tyto pravidla a třeba se honily v „chlapeckém“ prostoru, protože si hrály na slepu bábu, chlapci to nelibě nesli. Tyto dívky byly chlapcem v sociometrii špatně hodnoceny a bylo jim to v komentářích vyčítáno. Ve svém pozorování sleduji analogii s výzkumem, který se zabýval genderově vymezeným prostředím ve školách. Paechter (2007) ve své studii popisuje, jak si děti konstruují své sociální pozice a identity ve školním prostoru. Zjistili, že některá prostředí jsou nápadná pro výstavbu mužské a ženské identity. Děti se učí v interakcích, jak být ženou a mužem, čemuž napomáhá vymezený formální i neformální prostor pro dívky a chlapce. Tyto prostory jsou vymezené pro jedince určitého pohlaví, a také podle jeho sociální pozice v třídní hierarchii. Od deseti let se objevovalo, že dívky nově preferují pasivní dívčí činnosti, povídání si a procházení se. Toto chování je konzervované dominantními chlapci, které si cení dívek, které nepřekáží v jejich hracím prostoru.

Dívky v mnou pozorované třídě se snažily působit mnohem dospěleji a v průběhu páté třídy se jejich aktivita spíše omezovala na povídání si, než hraní na slepou bábu, jako tomu bylo u nich ve čtvrté třídě. Sdružování dívek se také dělo podle jejich sociální pozice ve třídě. Shlukovaly se okolo lavic výrazně femininních a oblíbených dívek – „královen“.

Přestože chlapci i dívky netrávili přestávky společně, byl zde jeden zajímavý jedinec a to Anna. Jediná z dívek trávila přestávky s chlapci a působila jako spojnice mezi dívčí a chlapeckou skupinou. Ke konci roku se již častěji objevovala přátelství mezi chlapci a dívkami. Na přelomu čtvrté třídy, a přetrvávajíc doted' se objevuje; jak v dívčí tak v chlapecké partě rozkol na dvě skupiny dětí. Jedna skupina více jistá svou identitou se začíná zajímat o opačné pohlaví a ti druzí, méně jistí, kteří se vymezují proti jedincům opačného pohlaví.

Chlapecká skupina se zdála být ve čtvrté třídě jednotnější než dívčí. Tento rok je v páté třídě i skupina chlapců více diferencovaná, na ty, kteří se zajímají o dívky a záleží jim na svém vzhledu a poté jsou zde chlapci „dětští“, méně sportovně založení, spíše studijní typy, kteří se proti dívkám stále vymezují, ale již to není tak silné, jako tomu bylo.

Dívky bývaly rozděleny na dvě velké skupiny, když porovnáám období 4. a 5. třídy. V každé skupině kralovala jedna dominantní dívka. Společné měly to, že byly výrazně femininní a zasahovaly do toho, kdo s kým bude kamarádit, a ovlivňovaly sociální

postavení ostatních dívek. V páté třídě se tyto dvě skupiny propojily s Johanou v čele. Johana skupinu dívek spíše rozděluje, než stmeluje.

Třída měla i dva outsidersy, jeden z nich přešel na jinou školu, byl to u spolužáků „zlobivý kluk“. Posun ve vnímání třídních norem nastal ke konci čtvrté třídy. Přes počáteční nevoli vůči projevům chování tohoto žáka, se k němu přidávalo, čím dál více do té doby vzorných chlapců. Zajímavá je zde i role jednoho chlapce, který vzbuzuje téměř u většiny třídy silné negativní emoce až odpor. Tento chlapec má nemístné projevy chování ve srovnání se svými vrstevníky a neumí číst v sociálních situacích. V této třídě je tenká hranice mezi tím, co je ještě vtipné a co už ne. Nejkritičtější jsou k tomu děvčata, snaží se tvářit, že jsou nad věcí a jsou dospělejší než chlapci a často se je snaží moralizovat, nebo odsuzují jejich žerty.

Tuto třídu doprovází od čtvrté třídy učitel – muž, kterého mají na většinu předmětů. Vystřídal třídní učitelku, která měla k dětem spíše mateřský přístup a tvořila nerovnosti mezi dětmi, protože zvýhodňovala sociálně zdatnější jedince. Pro děti tato změna byla šok, mnoho z nich to zpočátku neslo velmi těžce a psaly se i petice o navrácení předchozí třídní učitelky. Třídní učitel je starší, má letité zkušenosti, jeho povolání ho baví, má rád disciplínu, je poměrně konzervativní, přesto umí učivo propojit, být inspirativní a vtipný. Je velmi orientovaný na výkon, vše musí běžet. Projevuje vůči dětem dost kritiky, ale jeho chování je předvídatelné, tak jako výuka, přestože je dynamická. Děti si k němu vytvořily dobrý vztah, protože ho berou jako spravedlivého, snaží se mu zalíbit, protože pochvala od něj má vysokou cenu a značí hodnotu jedince.

Annu jsem oslovila k rozhovorům na konci čtvrté třídy. Maminka i Anna byly vysoce motivovány ke spolupráci se mnou, braly to jako poctu a potvrzení Anniny výjimečnosti.

4 Metody sběru dat

V průběhu výzkumu jsem použila následující metody, které se doplňovaly a navazovaly na sebe. Sociometrii, kresbu i pop-panteon jsem posbírala během práce na Psychologickém výzkumu, ale data jsem pro tento výzkum znovu analyzovala směrem k dívčině postavení ve třídě. Práce pro Psychologický výzkum se lišila zaměřením tématu, srovnávali jsme dvě třídy a zaměřovali se na projevy genderu v nich. Metoda sociometrie nám sloužila pochopit komplexní vztahy mezi dětmi. Kresbou ideálního chlapce/dívky a pop-panteonu jsme zjišťovali představy femininity a maskulinity ve třídě a jejich vzory, ke kterým se žáci vztahují. Tyto techniky jsem převzala a nově zpracovala pro svůj výzkum, přestože jsou spíše v mém případě doplňkové. Stěžejní pro mou práci jsou analýzy rozhovorů s Annou. Tyto rozhovory jsou doplněné o rozhovory s její matkou a třídním učitelem.

Pozorování, sociometrie, kresba i po-panteon mi sloužily k vytipování dívky s nefemininními charakteristikami. Sociometrie odhalila výjimečné Annino postavení ve třídě. Kresba i pop-panteon mi pomohly charakterizovat představy maskulinity a femininity ve třídě. S pomocí těchto výsledků jsem zhodnotila, nakolik této představě Anna odpovídá, jaké má třídní skupina vzory a zda se k nim Anna také vztahuje. To vše jsem kontrolovala svým pozorováním.

Metody jsem analyzovala od sebe odděleně a zároveň napříč. Tím, jsem se dopracovala ke společným rysům/kategoriím a také mi analýza pomohla se dobrat odpovědí na vytyčené otázky.

4.1 Pozorování

Zúčastněnému pozorování jsem věnovala okolo 30 hodin od zadání práce až po její dokončení. Nezapočítávám do této doby čas pozorování, kdy jsem působila ve třídě během psychologického v období října 2011 – února 2012. Systematického pozorování z uvedeného času je asi polovina. V tomto období jsem si mohla dělat poznámky a doplňovat si informace. Mojí pozorovací činnost ohrožovala čím dál tím větší dětská zvědavost, ptaly se mě na to, koho, co a proč pozoruji. Nechtěla jsem Annu ohrozit, aby se mou přítomností ve třídě nezměnila její sociální pozice a vztah ostatních žáků k ní. Žáci mi pomohli nahlédnout do zákonitostí fungování třídy, dozvěděla jsem se názory na učitele a také o jejich rodinném zázemí.

Nejprve jsem vedla pozorování zaměřené na celou třídu a interakce v ní. Z toho mi vystoupila Anna jako výrazně nefemininní svým zevnějškem. Myslela jsem si z počátku, že je to chlapec a poté jsem zjistila, že to není nezřejmé jen mě. Pozorovala jsem, jak se chová k učitelům, dívkám a chlapcům ve třídě. Terčem mého zájmu se stalo, jak a s kým Anna tráví přestávky. Zda má i mimo nefemininního vzhledu další nedívčí projevy chování a jak na to třída a učitel reagují.

Analyzovala jsem poznámky, které se vázaly k výzkumným otázkám. Zaměřila jsem se na oblasti vzhledů a vnějších projevů chlapců a dívek, trávení přestávek a interakcí mezi učiteli a žáky. Pozorování jsem neanalyzovala samostatně, ale porovnáním poznatků z pozorování se sociometrií, kresbou a pop-paneonem.

Pozorování mi pomohlo doplnit metodu sociometrie a zodpovědět otázku 1 a 3. Odpovědět na otázky pozorováním by bylo nedostatečné, kromě sociometrie jsem své poznatky ověřovala prostřednictvím rozhovorů s dívkou a třídním učitelem.

4.2 Sociometrie

Dětem byl rozdán sociometrický dotazník typu SO-RA-D V. Hrabala. Tato metoda je vhodná k měření sociopreferečních vztahů právě ve školním prostředí. Byla jsem do této metody a její administrace zaučena během Psychologického výzkumu. Děti měly ohodnotit ostatní na škále 1-5, co se týče oblíbenosti a vlivu. Žáci dostali oboustranně potištěný papír, kde se na jedné straně hodnotil vliv a na druhé oblíbenost, aby se v tom děti mohly lépe vyznat a snadněji odlišit oblíbenost od vlivu. Rozlišení vlivu a oblíbenosti děti vcelku zvládly, i když u některých splývala oblíbenost s vlivem. Instrukce zněla jasně a stručně, že se hodnotí jako ve škole (1 je nejvíce oblíbená, 5 nejméně). Vliv jsem více vysvětlovala tak, že nejvlivnější je ten žák, který když něco řekne, tak se podle toho většina zařídí. Na stupnici 1-5 měly vyjádřit, nakolik je to o dotyčném pravda. Vyplňovala se nejdříve stránka s oblíbeností poté, až měli všichni hotovo, se přešlo na vliv. Instrukci jsem zopakovala, neříkala jsem zbytečně mnoho příkladů, aby děti na tom neupřely.

Tato metoda mi sloužila k orientaci vztahů, postavení jedinců a Anny ve třídě. Také jsem si tím ověřovala své poznatky z pozorování o třídních pozicích. Pomohlo mi to určit třídní hvězdy, vůdce a ostatní, které na sebe váží, a jejich opozice. Hlavní pro mě

bylo zjištění, v jaké pozici se nachází Anna, jaké má vztahy s chlapci a dívkami. Pomohlo mi to odpovědět na otázku č. 3.

Sociometrii jsem analyzovala tak, že jsem si vytvořila tabulku pro oblibu a pro vliv, kam jsem zanesla hodnocení žáků. Tím jsem přehledně dostala pořadí žáků, kteří jsou nejoblíbenější a nejvlivnější. Z toho mi vyšla i Anny pozice a to, jak je vysoko nebo nízko hodnocena v celém kolektivu, tak jednotlivě mezi chlapci a dívkami. Dále jsem podrobila obsahové analýze slovní komentáře. Všimla jsem si, jak žáci hodnotí a charakterizují děti oblíbené a méně oblíbené, to samé jsem provedla u vlivu. Zajímala jsem se, jestli se tam vyskytují společné slovní obraty v hodnocení chlapců a dívek, zda se komentáře meziskupinové liší. Také jsem provedla obsahovou analýzu těchto komentářů. Tato zjištění jsem se snažila vztáhnout na Annu, zda ji hodnotí jinak chlapci než dívky. Analýzu sociometrie a postavení Anny si můžete prohlédnout v příloze.

4.3 Pop-pantheon

Třídě byla zadána instrukce: *Napiš, jakou známou osobnost máš nejraději a proč.* Instrukce byla doplněná, že oblíbených známých osobností může být více. Záměrně jsem neuváděla příklady, aby to děti neovlivňovalo.

Tato metoda mi posloužila k zachycení třídních vzorů a ideálů, ke kterým se děti vztahují. Zda je mezi nimi nějaký společný jmenovatel. Jestli mají chlapci a dívky odlišné vzory nebo jsou stejné. Pomohlo mi to zodpovědět, jaké má Anna vzory a jestli se liší od vzorů svých vrstevníků.

U analýzy pop-pantheonu jsem postupovala tak, že jsem si vypisovala zástupce, které děti označovaly, za svého idola. Tyto vzory jsem rozřadila na základě podobnosti do nadřazenějších kategorií jako je sportovec, zpěvák apod. Porovnávala jsem výskyt těchto vzorů mezi chlapci a mezi dívkami. Poté v rámci jejich skupiny i meziskupinově, abych zjistila, jestli se vzory mezi chlapci a dívkami liší. Na konci jsem porovnála Anny vzory a snažila se je přiřadit svým významem k jedné ze skupin.

Více o průběhu zadávání metody a její analýzy najdete v příloze.

4.4 Kresba správné dívky/správného chlapce

Děti měly nakreslit a popsat, jak podle nich vypadá a jak se chová správná holka/správný kluk. Tato technika měla určit, jaké jsou třídní představy „správné“ femininity a maskulinity. Tato technika mi umožnila také popsat, jestli chlapci a dívky mají odlišné představy, nebo se shodují. Pomohlo mi to doplnit otázku č. 1 a 3. V analýzách jsem postupovala tak, že jsem si vypsala znaky, které se objevovaly v kresbách. Počítala jsem frekvenci výskytu, jak u dívek, tak u chlapců, které jsem mezi sebou porovnávala v rámci skupiny i napříč. Porovnávala jsem také obrázek Anny s typickými výtvary od dívek a chlapců.

Průběh zadávání práce a analýza výtvorů je v příloze.

4.5 Rozhovory

Pro tuto práci jsou stěžení analýzy rozhovorů s Annou, dále s její matkou a třídním učitelem. První rozhovory byly nestrukturované, vedla jsem je s Annou a její matkou zvlášť. Na počátku rozhovoru s Annou jsem řekla, aby mi popsala, kdo je. Nechala jsem ji volně vyprávět o svém životě a co jí připadalo důležité. Doptávala jsem se jen na to, co mi přišlo nesrozumitelné. Anny matka mi v prvním rozhovoru vyprávěla o jejich rodině, aby mě uvedla do rodinného kontextu.

Následoval rozhovor s třídním učitelem, jehož předmětem byly otázky: jaká je učitelova představa ideálního žáka, představení své třídy, učitelův vztah k Anně a jeho pojetí femininity. Rozhovor byl polostrukturovaný, čímž se mohl odvíjet přirozenou cestou a mohla se objevovat nová témata.

Předpřipravené otázky k rozhovoru s učitelem, přepis rozhovoru a analýza, jsou k nahlédnutí v příloze. Dále následovala druhá vlna samostatných rozhovorů s Annou a její matkou. Měla jsem promyšlená témata otázek, na které jsem se snažila dostat odpověď, ale rozhovor probíhal spíše volně.

Obsah sdělení jsem nahrávala na diktafon a nahrávky následně přepisovala. Provedla jsem analýzu otevřeného kódování s použitím narativní metody. Analýzy probíhaly tak, že jsem přepisy rozhovorů podrobila otevřenému kódování. Všíkala jsem si toho, co v rozhovorech zaznívalo čteněji, čemu aktéři (Anna, matka, učitel) věnovali speciální pozornost. Zda tam byly oblasti, o kterých se jim stěželo hovořit. Analyzovala jsem i některá užitá slovní spojení či významy slov. Sledovala jsem jak explicitní vyjádření, tak jsem byla soustředěna na implicitní rovinu rozhovoru. Rozhovory jsem se

snažila rozebrat na nejmenší dílky a následně na ně nahlédnout, objevit významná a společné témata. Za pomoci interpretace jsem vytvořila významné nadřazené kategorie, které sledovaly odpovědi na mé výzkumné otázky.

Rozhovory jsem analyzovala odděleně od ostatních metod a zároveň napříč, s cílem najít společné rysy/kategorie, které by mi poskytly komplexní pohled na mé otázky. Rozhovory mi daly odpověď na většinu otázek nebo je doplnily.

Prezentaci výsledků analýz rozhovorů představím v následující kapitole. Výsledky analýz rozhovorů jsem mohla představit jako kazuistiku, avšak k této variantě jsem se nepřiklonila. K prezentaci dat jsem použila kategorie, které prezentuji na bipolární škále. Tímto jsem mohla lépe zachytit ambivalenci v prožívání, chování a vztahování se k okolnímu světu, kterou dívka prožívá. Cílem této práce je postihnout problematičnost této ambivalence, která se bezesporu nese s tím, že se jedinec odlišuje.

5 Kategorie

KDO JE ANNA, KDO JE TOMBOY?

Anna je žákyní páté třídy. Na první pohled upoutá svým vzhledem, kterým vybočuje mezi dívkami v její třídě. Kdo Annu nezná, zapochybuje, jestli se jedná o chlapce nebo dívku. Anna se neodlišuje jen svým zevnějškem, ale také tím, že má velmi vyspělé zájmy a její znalosti jsou neadekvátní k jejímu věku. Anny zdánlivá vyspělost figuruje i v rozhovorech, dívka je velmi vnímavá a schopná sebereflexe. Anna pochází také z velmi zajímavé rodiny. Její rodiče se pohybují v umělecké branži, zakládají si na své nekonvenčnosti. Dívka je nejstarší ze dvou sourozenců.

Zde prezentuji výsledných deset kategorií, ke kterým jsem došla během analyzování materiálu. Kategorie jsem doplnila o citace z rozhovorů. Citace jsou v neupravené podobě pro zachování autenticity osob.

5.1 Výjimečnost – konvenčnost

Anna pochází z rodinného prostředí, které je ve srovnání s tradičními rodinami spíše nekonvenční. Charakteristická pro jejich rodinu je otevřenost, jejich rodinný život se prolíná společně s dalšími spřátelenými rodinami a jejich společenský status, se odvíjí od jejich profese. Anny rodiče se pohybují v umělecké branži, i proto Anna byla od mala ovlivňována herci, umělci a intelektuály z mnoha oborů. Neběžná je pracovní doba rodičů, která je volná. Oba její rodiče si zakládají na tom, že jsou silné individuality. Zejména zdrojem výjimečnosti a odlišnosti od druhých je pro rodinu velmi nekonvenční otec. Otec jde rád proti proudu, nerad se přizpůsobuje, je velmi intelektuálně založený a rád se nadřazuje nad povrchní a konzumní skutečnosti dnešní doby.

Rozdělení rolí v rodině překvapivě zůstává tradiční. Otec živitel, věnuje se své tvorbě, matka pečuje o děti, také chodí do práce na částečný úvazek. Matčina práce je pro rodinu druhořadou činností, zatímco u otce zůstává tvorba prvořadou záležitostí. Musím zmínit i otcovu nemoc, která měla odraz i na běžné fungování rodiny – otec trpí bipolární poruchou.

Anny rodina se prezentuje svou výjimečností a jedním z prostředků, jak se snaží svou nekonvenčnost ukázat, jsou jejich děti. Annu i její sestru od mladého věku oblékali do chlapeckého oblečení jako projev nezájmu o reakce okolí. Jejich oblečení nezapadalo

do běžného vzhledu jejich vrstevníků. Také Annu brali od nejranějšího věku jako dospělou a sobě rovnou. Projevovalo se to, jak v dialogu, který s ní vedli, tak činnostmi, kterými byla obklopovaná. Životní styl rodin, s kterými se přátelí, je podobný.

Změna pro Annu nastala, když nastoupila do první třídy. Čeho si děti první všimly, bylo to, že je Anna jiná než ony. Nejprve upoutala pozornost vzhledově, odlišovala se oproti ostatním dívkám, které působily dívčím dojmem a také se tak oblékaly. Dívčí kolektiv Annu začal považovat za podivnou. Toto je první moment, kdy si uvědomila svou odlišnost. Anny jinakost jí byla vnucena z vnějšího sociálního okolí. Její vrstevnice jí dali nálepkou, že není stejná jako ony.

Oni si myslely (holky), že jsem trochu jiná, protože máma hodně chtěla, abych chodila upravená do školy, takže jsem chodila v různých oblečích, když všechny měly jako by hodně uhozený oblečky a vlasy jsem měla ještě kratší než dneska...

Dívky se vůči její odlišnosti razantně projevovaly nepřijetím, osobními fyzickými i psychickými útoky. Dávaly jí najevo, jak explicitně tak implicitně, že se nechová v souladu se svou genderovou rolí. Anna prožívala v té době velkou krizi, která trvala asi tři roky.

Dívky Anně dávaly příležitosti, aby se mezi ně zařadila, ale Anna by se musela podřítit jejich skupinovým pravidlům. Její přizpůsobení se dívčímu kolektivu, by pro ni znamenalo, ztratit na výjimečnosti ve své rodině. To, že jejich rodina je odlišná od ostatních a mají odlišné normy, si Anna uvědomila ve srovnání s vnějším světem prostřednictvím školní třídy. Zároveň jí její odlišnost dávala i jistou pozornost například chlapců, které ji krátce po nepřijetí dívkami, vzali mezi sebe.

A potom i mně se to začalo líbit, protože i těm klukům se to líbilo a „Ahoj Aničko“ a k jinejm nějak nemluvili.

Anna toužila ze začátku zapadnout do třídy, ale balancovala na hranici toho nevzdálit se úplně od ostatních, ale zároveň nepřijít o svou výjimečnost. Oba její rodiče ji podporovali ve svém odlišujícím se stylu oblékání. Muselo pro ni být velmi obtížné říct rodičům, že chce být jako ostatní. Otec uplatňoval mnoho zásad, kterými se museli doma podřizovat. Otec se stavěl proti tradiční feminitě a vše s ní spojené – dlouhé vlasy, sukně, líčení apod. Anny matka byla ve vztahu dlouho submisivní a mnoho z jeho povahových rysů a pravidel jí imponovalo. Otec měl vliv na to, co se stane pro rodinu žádoucí normou. Anna velmi vzhlíží ke svému otci jako k ideálu, tudíž pro ni bylo

důležité mínění otce o ní. To je jeden z důvodů, proč se Anna nemohla rozhodnout pro vrstevnickou skupinu jako referenční.

Dívčí skupina je daleko více uzavřená než chlapecká, panuje zde jasná hierarchie mezi dívkami. Jsou citlivé na konformitu mezi jejími členkami a jednotnost, co se týče vnějších vzhledových projevů. Dívky se proti Annině odlišnosti vymezily uzavřením své skupiny a stala se pro Annu na delší čas nedostupnou.

Takže to je prostě tak, že je (dívky) něčím popudím, buď já to mám na sobě, a ony to dlouho neměly. Nebo dlouho nosí sukni a já mám kalhoty, tak zase nebo já nevím. Nebo když ve třídě kdokoliv udělá výjimku, tak oni to hned změní a je jedno, jestli to je kluk nebo holka.

U Anny se projeví také obranné postoje, reagující na uzavření dívčí skupiny proti Anně, kdy ona jimi a všemi jejich nastavenými pravidly, pohrdá. Považují to za obranný mechanismus proto, že si znehodnocuje to, o co nejdříve usilovala a nedostalo se jí toho.

5.2 Dětství – dospělost

Anna se neodlišuje jen vzhledově od ostatních dětí, působí výrazně vyspěleji a zraleji na svůj věk. Je velice inteligentní, v některých oblastech je daleko napřed až na úrovni studentů gymnázií, zejména v literatuře, filmu, historii a kultuře obecně. I její verbální projev značí kvality vyspělé sebereflexe a schopnosti vcítit se do hlediska druhých. Někdy dokáže tak racionálně a objektivně popisovat z mnoha hledisek situace, které prožila, jako by byla pozorovatel a ne emočně zúčastněná aktérka.

Třídní učitel si velmi Annu považuje, je to jeho oblíbená žákyně, právě díky spolupráci, aktivní komunikaci a vědomostem, které jsou jí vlastní. Říká o ní, že je vyspělejší. A ostatní žáky bere jako děti, ona je pro něj dospělá a charakterizuje ji tak, že je „*partnerem do dialogu*“. Toto tvrzení o Anně není ojedinělé, takto ji popisuje i její matka, jako by se narodila dospělá bez dětských zájmů.

Oni jsou dětský, ona už je dospělá, je už dospělá. Je, je jinde.

Významné autority jako je třídní učitel, otec i matka Annu vnímají jako dospělého partnera. Otázkou je, zda li je to dobře a co to způsobuje? Tento jejich předpoklad o Annině vyzrálosti a sečtělosti, od ní očekává vždy střízlivou racionalitu spíše než dětský svět, výkon než hru. Neúměrně k jejímu věku a osobnostním možnostem ji považují za silnou, vyspělou osobnost, která se sama dobře srovná s problémy bez další pomoci.

Předpoklad o její zralosti ji také vnáší do pozice, kdy by měla ostatním lidem rozumět a pochopit je. Všechna tato očekávání na Annu kladou velké nároky a na způsoby jejího chování.

Z plnění těchto očekávání plynou pro ni i výhody. To, že je oblíbená žákyně třídního učitele, ji zajišťuje ochranu ve třídě, vylepšuje to její pozici v kolektivu – v očích ostatních žáků se pro ně stává školním vzorem, zodpovědnou a bezpečnou osobou, na kterou se mohou obrátit. Jen to, že výrazná autorita jako je učitel, s ní jedná jinak a příměji než s ostatními žáky, prožívá Anna vnitřně velmi intenzivně. Posiluje ji to v dalším dospělém chování a také v tom, že nemůže být za dítě, nemůže zklamat. Annu velmi těší tato role, která je určená jen pro ni a dělá ji výjimečnou.

U rodičů to má odraz na to, že s ní jednají jako s dospělou, dělají dělicí čáru mezi Annou a sourozenci. Dostala svůj pokoj, aby nebyla rušena „dětskými“ sourozenci. Matka s ní probírá partnerské záležitosti, které by nemohla říct sourozencům, protože u Anny věří, že si to její moudrá hlava dokáže zpracovat a pochopit to. Zvýhodňuje to Annu oproti svým sourozencům i v tom, že ji matka bere do společnosti mezi své přátele. Anny matka zapojením Anny do rozhovorů a činností dospělých, posiluje jak Anny, tak svou výjimečnost. Anna je odrazem svých rodičů, je to „malá dospělá“.

Anna si také bere od své matky oblečení, jak řekla její matka, ona *chce být jiná, chce být už zralá a ne dětská*.

Počítá se s ní jako s dospělou, ale ne s jejím dětským vzdorováním. Možná i jedním z důvodů jejího vzdoru proti matce je i to, že nedostala dost prostoru, vyjádřit se jako dítě, vyhrát si, projevit svou slabot. Vidím problém na straně matky v akceptaci Anny nevyzrálosti, na kterou má právo. Anna je v tenzi plnění požadavků rodiny, tak školy. Anniny sourozenci, přestože jsou jen o rok až dva mladší, mohou si dovolit být dětští a rozverní, ale u Anny se s tímto chováním nepočítá.

Anna se snaží udržet a potvrzovat svou roli dospělé tím, že se snaží předhlonit své vrstevníky v jejich znalostech. Také se chce vyrovnat dospělým, chce jim stačit a dostát jejich požadavkům v jejich představě o ní. Hlavním důvodem je, aby udržovala intelektuální spojení se svým otcem a posílila jeho výjimečnou náklonnost k ní. Nechce být přehlížena otcem jako ostatní sourozenci, s kterými nemá otec zájem se stýkat. Celkově se Anna snaží spíše vztahovat k dospělým autoritám a vzorům. Také si považuje chlapců, nejvíce těch ze skupiny „nadaných“, s kterými se může poměřovat.

Celkové stylizování dospělých Anny do role dospělého, je pro ni spíše znevýhodňující pozicí, která jí nedovoluje naplno projevovat svoje emoce a přání o tom, kým by chtěla být. Také tato dezinterpretace vede k tomu, že se dospělí nedovedou vcítit do jejího prožívání a potíží, které vnitřně citlivě a rozporně prožívá. Brání jim v tom přesvědčení, že její údělem je, vyrovnat se s tím sama, a tím se posílit. Kdyby ji vnímali jako dítě odpovídající svému věku, museli by si uvědomit, že potřebuje občas péči a pomoc ze strany dospělých se svými starostmi. I to je jeden z důvodů, proč Anna byla vystavená tři roky nepřátelským projevům ze strany spolužáků, protože jednoduše věřili, že se s tím „popere“.

5.3 Potřeba sounáležitosti – vymezit se

Anna si prošla nepřijetím ze strany kolektivu několikrát. Ze začátku hledala strategie, jak se kolektivu vyhnout, což můžeme brát jako únik ze situace. Ať za pomoci vyhýbání se školí docházce, nebo odpoutáváním se od reality do světa fantazie pomocí četby. Důležité je pro Annu potvrzení od jejich vrstevníků, přestože dává najevo, že o ně nestojí a nemá k nim respekt jako k dospělým. I tak jsou to pro ni ukazatelem její hodnoty. Prožívala krizi ve svém sebepojetí, když cítila, že nesplnila tento vývojový úkol oproti svým sourozencům, kteří do třídy zapadli bez problémů, i proto začala o sobě pochybovat.

(...) ono to bylo taky tím, že můj brácha je dost oblíbený ve třídě a i moje ségra, takže možná je to něco, co je ve mně. Ale moje máma mi říká, že to je prostě... Ať si řeknu, že jsou to hloupí lidi. To je prostě jejich problém, že se se mnou nechťejí kamarádit, ne můj.

Anna vnímala z počátku nepřijetí vrstevníky jako chybu ve vlastní osobě. I přes ujištění Aniny matky, že není chyba v ní, prožívala dál krizi svého sebepojetí v důsledku sociálního nepřijetí. Přispělo k tomu i dlouhé neřešení situace ze strany rodičů a třídní učitelky, kteří ji ze začátku dostatečně neochránili nejtvrdším útokům. Jejich chování si Anna vykládá, jako pochybování významných dospělých o její osobě.

Třída nedokázala Annu přijmout, protože se díky rodinnému zázemí vymykala běžným dívčím stereotypům. Dívkám vadilo, že vypadala a oblékala se jako chlapec, proto se stala terčem homofobních projevů. Chlapci k ní byli nejotevřenější a přijali ji mezi sebe, tím naplnila svou potřebu někam patřit. Přesto i dívčí kolektiv pro ni zůstal důležitý, nestáhla se do ústraní a snažila se s nimi navázat vztahy. Anna vnímá, že si

dívčí kamarádství musí vybojovat, že to není něco samozřejmého, dívčí přátelství si musí *získat*.

Anna je velmi citlivá k třídním normám a ví, co by jí umožnilo mezi dívky zapadnout. Nastává u ní intrapsychický konflikt, zda se přiblížit i za cenu toho, že bude předstírat zájmy, které nemá a nebude sama sebou, nebo zůstane věrná sama sobě a rodinným normám, tudíž ztratí na své sociálním postavení ve třídě. Toto je uděl Anny, pohybovat se v ambivalenci mezi těmito dvěma poli – přizpůsobit se a ztratit na výjimečnosti a možná i své pozici v rodině, nebo být oblíbená mezi dívkami a být jako ostatní. Oba její rodiče si zakládají na své výjimečnosti, to že by splynula s vrstevníky, by mohlo znamenat vzdálení se od rodiny. Anna může potenciálně vnímat riziko zavrhnutí matkou i otcem.

Anna se částečně přizpůsobila, ale nevnímá to tak, že by se snížila na úroveň níž – na tu *jejich*. Vytváří to vnitřní napětí, s kterým se Anna vyrovnává po svém. Své částečné přizpůsobení si vykládá v pozitivním světle tak, že občas předstírat zájmy s její osobností nekonzistentní, což potvrzuje její výjimečné schopnosti – obelstila je a přitom zůstala vnitřně stejná.

(...) já jsem se musela změnit, třeba jsem říkala, že mám ráda Lady Gagu, i když jsem třeba poslouchala Chopina prostě... A oni na to, že když poslouchám Lady Gagu, tak jsme odteď s ní... No takhle já jsem se dostala do té party. Chytře jsem musela.

Ze začátku se chtěla své odlišnosti zbavit, protože to bylo něco, co jí bylo přidělené zvenčí a ona tomu nemohla porozumět. Osobně usuzuji, že jí nic jiného nezbylo, než tuto roli „cizince“ ve třídě přijmout. Přesvědčuje mě o tom to, že ve své podstatě paradoxně respektovala a následovala třídní konvence toho, co je pro ni patřičné a nepatřičné, tak jak ji dívky odsoudily. Když Annu dívky vnímaly jako chlapce, nemohla se bouřit proti jejich normám tím, že by najednou začala chodit v růžových šatech, v tu chvíli by jí to nedovolily. Protože by to bylo pro spolužačky v rozporu s jejich očekáváním o Anně. Tento rozpor v jejím chování by vzbuzoval pozornost a odsouzení jako například zjištění toho, že chodí na balet.

A vlastně potom jsem chodila na balet. A tam to byl největší problém v tom, že... ve třetí třídě jsem fakt přestávala, protože už jsem nemohla... Měly (dívky) mě za úplně divného člověka, že já chodím na balet. Všichni se mi smály, říkaly, že jsem prase a tak. A prostě jsem to....

To, že se Anna věnuje tak ryze femininní činnosti jako je balet, v dívkách evokovalo nepatřičnost vzhledem k jejich vnímání Anny jako chlapce, a stala se terčem urážek. V této době byla dívčí skupina vůči Anně vymezená. Anně by v tuto chvíli nepomohlo, kdyby respektovala jejich třídní femininní požadavky.

Anna se začala stejně tak přísně vymezovat vůči dívkám, tak jako ony vůči ní. Jejich šaty, růžovou barvu a další femininní symboly, které si nemohla přivlastnit, považovala za uhozené a odporné. Její vymezování se proti femininním atributům jako povrchním, je podporované rodinou, především otcem jako vzorem. Otec staví povrchní činnosti jako je péče o zevnějšek do rozporu s tím, být sečtělý a hodnotově založený. Dnes Anna využívá cíleně oblečení, které si půjčuje od matky, aby se od dívek odlišila.

S velkým časovým odstupem a tím, že se Anna dostává do pre/puberty, kdy je přirozené, že se člověk hledá a chce se svým způsobem odlišovat. Tak i Anna nachází pozitiva ve své odlišnosti, které si je velmi vědoma. Její cíl je jiný, než zapadnout mezi dívky, sama se dobrovolně vymezuje. Protože to, že se vyčlenila, Anně přidává na zajímavosti a pozornosti, které se jí nedostalo jinou cestou. Annu si jako odlišnou, všimají jak spolužáci, učitelé, ale i já, a proto jsem s ní dělala rozhovory jako s jedinou ze třídy.

Poslední půlrok Anna nachází ve svém otci velký vzor a ideál muže. Předtím byl autoritou, které se částečně bála, měla zmatek, jak jeho osobnost uchopit. Spíše dětsky ji rozrušovalo, že nežije podle pravidel, nedodržuje rozhodnutí, že je to komplikovaná osobnost. Zároveň na otci obdivovala to, že je inteligentní, umělecky zaměřený a svobodomyslný. I situace, že otec s nimi nežije v jedné domácnosti, vedlo k tomu, že si ho Anna zidealizovala. Podle jeho vzoru již také nechce jít se stádem jako on, jak sama říká, protože každý je originální.

Anna se také vymezuje vůči svým sourozencům. Sama vnímá koalici bratra s nejmladší sestrou, vymezuje se proti jejich dětskosti a hravosti jako zodpovědná a dospělá. Tento pocit rozdílnosti je umocňován rodiči, kteří Annu považují za skoro již dospělou. Anna se může vymezovat i prostorově, protože dostala k dispozici svůj pokoj.

(...) ale se setrou si mnohem míň rozumím, s bráchou tak jako napůl a spíš oni dva jsou spolu takový velký kámoši.

Anna se ze sourozenců nejvíce vymezuje vůči své sestře, která je jejím opakem. Je společenská, hravá, výstřední, zejména je velmi dívčí a oblíbená ve třídě. Anně

připomíná sestra její spolužačky, které ji nepřijímají. Proto sestru také několikrát kritizuje, možná je pro ni i někým, kým by sama mohla být, ale nemůže, protože její role obnáší zařazení mezi dospělé, zodpovědné a nekonvenční.

5.4 Potřeba uznání, obliby – strach z odmítnutí

Anny zkušenost s přijetím kolektivu je velmi poznamenaná školní docházkou, problémy se přenášejí i do jiných setkání s vrstevníky v dalších skupinách jako jsou tábory a kroužky. Anna nese sebou pocit sociální neúspěšnosti. To, že už jednou selhala, vede k tomu, že si nevěří v navazování nových přátelství. Setkání s novými lidmi v ní vzbuzuje úzkost, málokdy je ona iniciátorkou prvního navazování kontaktu. Dalo by se říci, že novou společnost nevyhledává a spíše se jí straní. Stále ještě bere navázání přátelství jako dřinu, něco, co si musí získat a vydobýt. Naproti tomu její sourozenci jsou oblíbení a nemají problémy v jakémkoliv kolektivu, což potvrzuje u ní dojem, že sama selhává a nedostačuje.

Anna by chtěla být uznávanou a oblíbenou, ale neumí si o to říct, spíše předstírá, že o blízké vztahy, skupiny, kam by mohla patřit, nestojí. Bojí se, že by byla odmítnutá a dostala by se do pozice, kdy o ni ostatní nestáli. Odmítnutí by narušilo její sebepřijetí a negativně mohlo poznamenat její hodnotu.

Anna často mluví o velmi úspěšných dívkách, takzvaných třídních hvězdách a o své sestře, kterými pohrdá, protože jim velmi záleží na tom, co si o nich ostatní myslí. Vadí jí, že tyto dívky explicitně usilují o to, být oblíbené a snaží se ostatním zalíbit.

(...) Ted'ka jsem se hodně skamarádila s Martinou, s kterou ted'ka sedím. Ale Lucka v té době byla asi větší. No ale já jsem... na ní mi docela vadí na tý Lucce. Že ona využije docela dost těch situací. Ona je jako moje ségra Ema, když něco chce, tak využije toho. Ta taky podle mě.

V této závisti vůči oblíbeným jedincům, se promítá Anny potlačená potřeba být také přijímána a strach z odmítnutí, kdyby o to usilovala, proto to sama nezkusí. Ona sama, ale také touží být oblíbená, tato touha má složku uvědomovanou i neuvědomovanou. Anna svou oblibu a uznání staví na školním úspěchu, chce, aby ji její vrstevníci měli rádi a obdivovali za to, že je chytrá. Být oblíben přes svůj výkon nadhodnocuje nad to, snažit se někomu zalíbit a vlichotit, protože ona to má zasloužené a „odpracované“. Dále je zde složka neuvědomovaná a to, když se tvrdě vymezuje vůči dětem, které dávají najevo, že stojí o to být oblíbené, protože si neuvědomuje, že si

přeje totéž. Anny sebepojetí se také odvíjí od zpětné vazby jejího okolí, sama se bez ujištění autorit necítí hodnotná.

Anně se podařilo využít svých předností, jako jsou kognitivní schopnosti a školní úspěšnost. Výrazně k tomu přispěla i změna třídního učitele. Učitelova autoritativní osobnost velmi ovlivnila třídní ideál, do popředí se dostávají žáci školně úspěšní.

(...) A já si myslím, že to ty holky už nedávají tolik najevo, protože choděj víc s otevřenýma očima a vědí, že každý může být svůj a neznamena to, že když se nestrojíš jako já, že je špatnej, to vůbec ne. - z rozhovoru s třídním učitelem

Z pozorování se domnívám, že děti jsou ve věku, kdy jsou snaživé a usilují o to být učitelem chválené a oblíbené. Anna díky rodinnému kapitálu, má velký vztah ke vzdělání a také je velmi ambiciózní. Velkým hnacím motorem pro její sebevzdělávání je její otec, který je intelektuálně založený a ona se snaží s ním držet vztah, který má základy právě na této ctnosti, nebo to tak Anna vnímá.

Učitel je jejími znalostmi osloven, sama ho považuje za vzor. Anna je podle něho komunikativní a vstřícná. Učitel dává najevo svou náklonnost k ní jako žákyni. Anna školní úspěšností a oblíbeností u třídního učitele, si vydobyla třídní pozici, kde je částečně chráněná a hlavně je respektovaná. Annina školní úspěšnost se stala pro děti zdrojem obdivu a pomoci. To ji dovoluje se mírně odlišovat a přitom se cítit relativně sebejistá.

Do budoucna se otevírá otázka, jak to bude mít Anna se svou třídní pozicí uvnitř chlapecké skupiny. Chlapci dospívají a nechtějí se už jen s dívkami kamarádit, ale také se zamilovávají. Doteď byla velmi oblíbená u chlapců, kteří ji brali jako jednoho z nich, myšleno chlapce. Ale Anna se necítí být chlapcem, vnímá se jako dívka. Ale zároveň nedokáže vyjít s dívkami. Poslední dobou je ve třídě žhavé téma; láska, chození partnerské vztahy a Anna pocituje, že spíš než objektem zájmů některých chlapců se stává prostředníkem mezi chlapci, kteří usilují o jiné dívky, než je ona. Také by se její pozice, kdy je chráněná učitelem a svým skvělým prospěchem, mohla změnit s tím, že se častěji budou měnit učitelé a celkovému oslabování respektu k autoritám, z toho plynoucí následná ztráta obdivu k jedincům, kteří jsou školně úspěšní.

Anna o své třídní pozici: *No, mě podle mě hrozně udržuje mě tam to, že ty holky potřebují mít tak dobré známky, nebo abych já jim pomohla, je to naučit, nebo jim to ukázat, jak se to naučit.*

5.5 Potřeba úspěchu – strach z neúspěchu

Anna zažívá úspěch, když plní očekávání dospělých autorit (rodiče, učitel). Anna je úspěšná, když se chová dospěle, když dokáže prosazovat svou individualitu vůči ostatním jako znak silné a vyzrálé osobnosti, která reprezentuje jejich rodinu. Pocit uspokojení zažívá, z dobrých výsledků ve škole a z toho, že je napřed před svými vrstevníky.

Anna se stala rukojmí svých rodičů, pro které je zdrojem výjimečnosti. Dochází k rozkolu, kdy dospělý si cení jiných charakteristik, než pro ni také velmi důležití vrstevníci a musí si mezi nimi volit. Zároveň nemůže dosáhnout plného uznání na obou stranách. Již jsem popisovala, že se velmi do Anny promítá matka, která ji do nedávné doby k sobě připodobňovala a skrze ni tak posilovala svůj pocit výjimečnosti. Matčina projekce Anně nedovolovala se přizpůsobit ostatním spolužačkám, i když by si to na jednu stranu přála. Hodnocení matky pro ni bylo tak důležité, že se mu nedokázala vzepřít, protože by měla pocit, že ztrácí v očích rodičů na své výjimečnosti a zpronevěřuje se rodinnému životnímu stylu.

Také bych ráda připomněla, že je neustálý tlak v očekávání druhých, ať už rodičů nebo učitele na to, aby Anna byla školně úspěšná. Kdyby neměla ani ty dobré známky, ani by ji ostatní nebrali, tak kdo by byla? Jak by ji vnímali? Anna se hlásí letos na gymnázium. Bavily jsme se o její představě toho, jak by ji brala třída, kdyby neudělala přijímačky a musela by zůstat v současné třídě. Odpověděla, že by se musela více kolektivu přizpůsobit, než je tomu teď, protože by ztratila svá privilegia té nejchytřejší a zároveň by ji přestali brát jako tu nejdokonalejší (ve vztahu ke škole), nejchytřejší, ale spíše by ji brali jako jen průměrně chytrou a navíc by pro ně byla člověkem, který je chtěl opustit.

Ale jak je to uvnitř rodiny? Také by se změnil pohled na ni, každé dítě má svou pozici v rodině. Anna je brána z dětí jako ta nejchytřejší, školně založená a ambiciózní, tu jedinou by rodiče ze svých tří dětí podpořili v úsilí dostat se na gymnázium. Počítají v podstatě s tím, že se Anna dostane na víceleté gymnázium. Dokazuje to i fakt, že její sourozence by nepodpořili. Takovou situaci by považovali za riskantní. Anny selhání by mohlo změnit i pohled na další její kariérní budoucnost.

No... jo. Jako že to schvalují. Moje máma protože byla na gymplu a můj táta taky, tak neznají odstín zase té druhé strany. A letos je tam hodně lidí tak, i moje máma řekla,

že Emmu ani Maxe tak nepodpořej. Protože to jsou silné ročníky. A nejsou pro tu školu tak zapálený, tak by to byla tak trošku ztráta.

Anna musí stále usilovat, aby byla o krok napřed před svými spolužáky, protože ti ji obdivují za to, že je chytrá. Zároveň musí být ochotna se o své nadání s nimi podělit, pomoci jim, když probírané látce nerozumí nebo mají horší známky. Anny odlišnost částečně již akceptují, protože z její úspěšné školní pozice, mají sami prospěch. Klade to na Annu vysoké nároky, musí být vždy ta dokonalá, mít nejlepší známky, nemůže selhat, protože by to mohlo vzbudit v ostatních dětech podezření, že není nejchytřejší.

Anna své znalosti neustále porovnává, proto se spíše přirovnává k chlapcům, protože většina z nich chodí do rozšířené výuky pro nadané. Je to její referenční skupina, ke které usilovala se dostat, což jí bylo zamítnuto. Stále cítí pocit křivdy, protože má pocit, že byla nadanější než ostatní, kteří se tam dostali. Její postoj k této skupině je takový, že s nimi skrytě soutěží a zároveň tyto elitní skupiny kritizuje. Vykládá si, že by „nadanější“ děti měly být chytřejší než ona, tak se s nimi poměruje, protože je to pro ni ukazatel, jestli je výš nebo níž v inteligenčním měřítku.

Anna staví svou hodnotu na výkonu, protože jenom tak má pocit, že si ji budou dospělí vážit. Již to, že ji rodiče i učitel dávají najevo, že patří mezi dospělé, prohlubuje propast mezi ní spolužáky, přestože jí to lichotí, že může patřit do světa dospělých. Autority v ní mají důvěru, zvýhodňují ji před ostatními. V té důvěře ji také svěřují úkoly, které by ostatním nesvěřili a ona se cítí naplněná. Na druhou stranu se pak v dětském kolektivu cítí nesvá, protože neumí přizpůsobit chování svému věku, to by pro ni znamenalo klesnout o úroveň níž, což si nemůže dovolit.

5.6 Potřeba řádu, poslušnost – svoboda, vzdor

V rodině scházela struktura, která by dětem přinášela bezpečí předvídatelnosti. Přestože rodina fungovala podle tvrdých zásad svého otce, který se vymezoval k mnoha každodenním činnostem, které zasahovaly do fungování rodiny a osobních preferencí. Otec na druhou stranu vnášel do rodiny chaos tím, že je velmi nekonformní, neumí se podřizovat a nechce se ani přizpůsobovat řádu a fungování rodiny.

Otcovy rysy osobnosti byly umocňované bipolární poruchou, která vytvářela v dětech úzkost, protože nikdy nevěděly v jakém psychickém rozpoložení a za jak dlouho se vrátí domů. To se promítlo do vztahu k nejmladším dětem, které se ho bojí, přestože

je fyzicky nikdy nenapadl. Připadá jim nepředvídatelný a necítí se v jeho přítomnosti v bezpečí.

Oproti tomu se Anna snaží neustále otce pochopit a vcítit se do něj, což je pro ni v jedenácti letech obtížný úkol. Z rozhovorů vyplývá, že nejvíce trpěla jeho nesdílností svých pocitů a prožívaného vnitřního trápení, které Anna sledovala navenek. Zažívala z jeho situací v sobě velkou bezmoc z toho, že mu nemůže pomoci a neví, co se s ním děje. Zároveň toto byla velká disproporce v jejich vztahu, kdy s ní jednal jako s dospělou, ale nebyl schopný sdílet své emoční stavy.

Také posledních pár let přispěl k pocitu ohrožení i problematický vztah v manželství, který vytvářel napětí, přestože se oba rodiče nehádali a fyzicky děti netrestali. Na této straně scházela strukturace, která by dávala dětem pocit bezpečí a předvídatelnosti. Další nepravidelností v režimu rodiny byla i nepravidelná pracovní doba rodičů. Jediné až paradoxně pevné zůstávaly otcovy zásady pro fungování členů v domácnosti. I když nebyl přítomen, přejímala je matka, která s dětmi byla v pravidelném kontaktu.

Uvolnění řádu otcových pravidel nastalo po jeho odchodu od rodiny, je zde zřejmá ambivalence, kterou prožívala Anna. Prožívala smutek, protože otce měla ráda, ale i pociťovaná úleva, protože neměla na očích otcovy problémy a špatné vztahy mezi rodiči. Všichni cítili, že se atmosféra uvolnila po odchodu otce. Většina rodiny se začala věnovat tomu, čemu se za jeho přítomnosti nemohli věnovat např. u syna oblíbený sport, ale i matka s dcerami se věnovaly dívčím věcem, které byly doposud zakázané.

(...) je to povolnější, jako by odešel nějaký diktátor nebo něco takového, měli jsme ho jako rádi, ale když už tam byl tak, to bylo docela tvrdý.

Ze začátku se Anna cítila provinile vůči otci, že porušují jeho pravidla a tím ho znevažují. Dlouho po té Anna fungovala jako střežitel pořádku – otcových pravidel. Nevěděla jak se postavit k nové situaci a proto se jí nelíbilo, že její sestra „zneužívá“ situace, kdy si může například lakovat nehty. Anna to brala jako provinění vůči otci a sama se k těmto činnostem nepřidávala.

Usuzuji, že se bála opustit od starého řádu, který nadále udržovala a bála se změny. Anna je ve stádiu konvenční morálky, kdy se řídí orientací být hodnou dcerou a dítětem. Anny vztahná skupina nejsou vrstevníci, byla vychovávána, aby vzhlížela k dospělým. Je to zesíleno popsanou situací. Jejím zdrojem jsou mužské autority otec a

učitel. Orientace na otce je tak z více zdrojů. Zároveň se velmi přísně orientuje na řád a zákon, cítí se být vázaná závazky, které je nutné až otrocky plnit. Může se zdát, že Anna vzdoruje momentálně vůči své matce, protože si snaží pro sebe vybojovat více autonomie, přesto se k tomuto názoru nepřikláním. Anna spíše následuje to, co jsem popsala výše, brání otcovu autoritu, ke které se vztahuje, protože jeho mínění na dodržování jeho pravidel, jí přináší uspokojení a potvrzení, že je dobrou dcerou.

Toto je vidět i ve školním prostředí, Anna je citlivá na sociální normy, ale normy spolužáků jsou odlišné od jejich pojetí třídního učitele. Např. děti neberou jako zcela špatné, že opisují, vysvětlují si to tím, že mohou opisovat, protože úkol je moc obtížný nebo hledají jiný polehčující důvod pro své jednání. Naopak učitel zastává pravidlo, že se nesmí za žádnou cenu opisovat, je zde pro to, aby plnil kontrolu. Anna nedokáže pochopit to, proč se některé děti prohřešují proti učitelovým pravidlům, vnímá to jako velké provinění, které vede i k tomu, že se od dětí a jejich chování distancuje. Definitivně k tomu dodává: *zklamaly mě*.

Anna následuje slepě pravidla a nepovažuje se za oprávněnou je posuzovat. Posouzení pravidel by přesto intelektuálně zvládla. Domnívám se, že se Anna podvědomě vyhýbá posuzování pravidel a činů svých vzorů, jednak ji zajišťují bezpečí. Dále se přehlížením chyb u svých ideálů brání jejich polidštění.

Anna obdivně vzhlíží ke svému otci, ale již půl roku nevyhledala jeho přítomnost, i když bydlí naproti jejich domovu. Má i čas se u něj zastavit a nikdo jí v tom nebrání, přesto se zdá, že kontakt s ním nevyhledává. Domnívám se, že je to právě pro to, že nechce, aby klesl v jejich očích jako vzor a nadále má potřebu, si představu o něm idealizovat.

V učiteli také nachází svůj vzor a stojí na jeho straně, chce zůstat pro něj dobrou žákyní i přes ztrátu přátelství spolužáků. V obou případech ji držení se řádu usnadňuje cestu, kdy by si měla vybírat sama podle své zodpovědnosti z více možností.

5.7 Být sám sebou – ideál

Anna přichází do věku, kdy se hledá. Její sebepojetí je odvislé od vzorů, které se snaží napodobovat a přizpůsobit se jejich požadavkům. Byla vychovávána převážně ženami, jako je její matka a babička. Vyrůstala však v patriarchálně založené rodině, chová respekt a obdiv k mužům. Mužů si váží nejvíce, protože vnímá, že mají více možností a jsou dál ve všech ohledech, protože ženská práva byla dlouhou dobu

upozaďována a muži mají tak náskok v uplatňování své moci a ve svém rozvoji. Anna má tendence si své vzory romantizovat, většina jejích ideálů jsou nežijící slavné osobnosti – zejména muži, jejichž přesah tvorby je nadčasový. Také muži jsou daleko méně svázáni rodinnými povinnostmi, jak je vidět na příkladě Annina otce a mohou se plně věnovat svému rozvoji a kariérnímu růstu, tím mají více příležitostí ve svém rozvoji a kariéře.

Oproti tomu byla Anna vychovávána výraznými ženami a také velice úspěšnými, jako je její matka a babička. Přesto k nim nedokáže bezmezně vzhlížet. Jednak proto, že si je nemůže „idealizovat“ jako otce, kterého vidí jednou za půl roku a jeho obraz tak může spíše růst. Třídního učitele také nemůže nikdy plně poznat v každodenních činnostech, může ho poznávat jen skrze školní vyučování, kde je on ten nejchytřejší a je v pozici prostředníka pravdy.

Jo, protože táta a celá ta rodina je vychovávána mužem, že muži jsou ti silní. A potom jsou ty ženy a já to mám tak, že k nim jako nemám... já k nim moc nevzhlížím. Jako první žena přeletěla Atlantik, ale nebyl to první muž, kdo to dokázal? Nebyla prvnější než muž. Protože ty ženy jsou zaostalé těmi staletími, když měly méně práv než muži, jsou pak ve všem druhí. Většinou s nima musí spolupracovat muž, takže pro mě nejsou až tak důležití.

S ženami je Anna v každodenním kontaktu a spojuje si je s méně smysluplnými činnostmi, i když jsou ženy v jejím okolí intelektuálních výkonů schopné. Anna je vidí spojené s níže hodnocenými činnostmi jako je úklid a péče o rodinu. Také matka s babičkou jsou pod jejím drobnohledem v každodenních situacích a je pravděpodobné, že snadněji projeví své slabosti. Slabost je to, co Anna neumí odpouštět, protože hledá ten bezchybný ideál. Vzorem na úrovni ženskosti, co se týče postavy matky, babičky budou tyto dvě ženy vzorem, ať již pozitivním nebo negativním.

Ale co se týče Annina ideálu, tak tam stojí spíše postava otce. Přestože se otec dopustil mnoha chyb vůči své rodině, tak Anna mu je odpouští, protože si sama vytváří konstrukty a teorie, proč se zachoval, jak se zachoval. Z jejích teorií o psychickém stavu a chování otce, vychází špatně její babička, která otce svou výchovou podle ní negativně poznamenala.

(...) Ale podle mě mamka měla pravdu v tom, že když se něco v rodině stalo, že to neprobírali a to mělo vliv i na to, proto je táta v takovém stavu, tak jak je. Že to nechce říct.

(...) Ale ani přiznat si to neuměli. To i babička, když se jí něco nepovedlo nebo... vůbec to nepřiznala. I když byla třeba nemocná, tak to nepřiznala.

Navíc tlak od matky, že je podobná svému otci, ji k němu ještě více přibližuje. Proto se snaží uchovat jeho pozitivní obraz a tím i ten svůj. Naopak vzdoruje matce, když cítí, že by matka poškozovala otce přes Annu tím, že jí říká o jejích nedostacích, na kterých by měla pracovat. S otcem se ztotožňuje natolik, že najdeme v rozhovorech mnoho metafor a analogií na Anny životní příběh, který srovnává s otcem.

Já: A máš to taky tak, že by ses cítila být pod stínem svých rodičů?

Anna: Jo docela jo, někdo jo, třeba teď moje máma. Jo. Někdy si tak připadám jako pod stínem, ale věřím, že někdy jen tak zmizí. Můj táta třeba říkal, že znal syna židovského spisovatele, myslím Arnošta Lustiga nebo někoho takovýho, a když ten táta umřel, tak ten kluk se smál, na pohřbu se smál.

(...) A můj táta ten něco takového zažíval se svou matkou a byl nešťastnej, ale byl uvolněnej, když ta matka umřela (...)

Anna dokáže až nebezpečně nekriticky přijímat autority, pro které se nadchla a jsou nadále jejím motivačním motorem. Kdybych měla jmenovat dva reálné Anny vzory, byl by to její otec a učitel. Ráda bych upozornila na komplementaritu povahových rysů těchto dvou mužů. Otec je osobnost, která je silně individualistická, autoritativní, boří řád věcí, je nekonvenční, umělecky a intelektuálně zaměřená, egoistická, vážná, nepředvídatelná X učitelova osobnost je velmi podobná v užívání moci, tedy silná osobnost, přirozená charizmatická autorita, nastoluje velmi pevný řád věcí, spíše než nepředvídatelnost u otce ho charakterizuje přímost, otevřenost, zároveň vstřícnost, také nadhled a humor. Jmenovaná přímost, otevřenost, vstřícnost, nadhled a humor je to, co jejímu otci chybí. Anna se cítí v učitelovi přítomnosti dobře, pevný řád věcí, které kolem sebe vytváří a jasná pravidla jí poskytují bezpečí.

Přestože učitel vytváří přísné pracovní prostředí, je to místo, kde se může zasmát. U otce velmi postrádala otevřenost a také odlehčení, protože je velmi vážný a kvůli nezbytným věcem jde do konfliktu. Anna se ještě nestala sama sebou, prozatím je se sebou spokojená, když plní nároky těchto dvou autorit. V prvních rozhovorech najdeme hodně odkazů na její rodiče, kdy dělala něco, protože to tak chtěli a jí to (*vlastně*) nevadilo, přestože to vedlo k problémům s vrstevníky.

(...) ono jí to jako nevadilo, ale spíš jí to nepřišlo hezký a mně to nějak vlastně nevadilo. A moje ségra se tak oblíká, a mně to přijde hrozně nehezký, protože si vezme růžový věci. A máma jí to nekupuje to spíš děda. – O tom, jak Anna akceptovala styl oblékání na matčino přání.

Až v nedávné době se objevují náznaky toho, že se Anna hledá a možná i osamostatňuje, přemýšlí nad tím, že v podstatě žije pod stínem svých rodičů – jejich úspěšností. A to jak těžké pro ni může být, je jednou překonat. Ona touží po tom je překonat, což v ní vyvolává neustálou nespokojenost se sebou. Budoucí profesní kariéru prozatím si představuje mimo obor rodičů, pravděpodobně i právě pro to, že se bojí, že nedokáže svoje rodiče překonat a jiný obor není tak dobře srovnatelný s tím jejich.

5.8 Maskulinita – femininita

V rodině se zdá, že byl téměř vytlačen femininní svět otcem. Patriarchální založení rodiny, uctívání dominantního muže a snaha být netradiční rodinou vedla k dodržování pravidel, které nastavil otec. Jak jsem zmínila, on je zdrojem, který přináší rodině výjimečnost, což sytí pozici jeho manželky, která žila dlouho z jeho společenské pozice a výjimečnost je přenášena i na děti. On měl odpor ke všemu konvenčnímu, tradičnímu pojetí krásy u žen, přílišné feminizace žen, které zároveň paradoxně stavěl do tradiční role – žen v domácnosti.

U žen a dívek zapovídal dlouhé vlasy, příliš ženské šaty, líčení se a další péče o zevnějšek, které zdůrazňují feminitu. Jeho partnerka k němu dlouhou dobu vzhlížela a dobrovolně se tomu podvolovala, protože se chtěla svému muži líbit.

To rozhodně, on byl i dominantní. A já jsem to i chtěla, já to hledala. Když jsme se potkali, tak mi určitě imponoval. – Anny matka o svém manželovi

Dívky už jako děti strojili jako chlapce, zejména bílé halenky, saka a kalhoty připomínající styl anglických uniforem, nebo městskou módu inspirovanou 19-20. stoletím. Z oblékání se stal nástroj, jak se na první pohled vymezit vůči ostatním, dát najevo, že se nezajímáme o to, co si o nás myslí ostatní a potvrdit svou výjimečnost. Toto vše mělo kopírovat obraz intelektuální, městské rodiny, (střední) vyšší třídy.

Matka o Anině oblékání: *Mně se to líbí, ale nepřikládám tomu žádnou váhu, na rozdíl od tatínka, který je na to pyšnej. A podporuje jí v tom, jenže já to moc neřeším.*

V rodině najdeme dva protipóly, nečivčí Annu a její mladší sestru – velmi dívčí Emmu. Obě děvčata byla vychovávána a oblékána stejným nebo velmi podobným způsobem. Nebyl mezi nimi rozdíl, než nastoupily do školy, kde je tlak na to výrazně akcentovat rozdíly mezi chlapci a dívkami. Děti si ještě nejsou jisté, v čem spočívá ona maskulinita a femininita. Nejčastěji a nejsnadnější to může signalizovat právě oblečení a zevnějšek. Dále jsem pozorovala ve škole důraz na vymezení prostoru, toto je prostor pro dívky a toto pro chlapce, např. rozdělní toalet, ale i neoficiální prostory uvnitř třídy. Kdy děti vytvářejí hranice třídy podle chlapců a dívek, ať již podle zasedacího pořádku nebo rozdělení hracího prostoru o přestávkách. Samozřejmě k tomu přispívají dospělí a učitelé, které je socializují v jejich roli děvčete nebo chlapce tím, že některé chování odměňují a nevhodné pro danou kategorii trestají.

Anny sestra podlehla školní socializaci a konformitě skupiny, chtěla se mezi dívky zařadit a i bez podpory rodičů porušovala řád v oblékání, našla spojení a možnosti, jak se dívkám přiblížit. Přestože sestře rodiče podobné oblečení nechtěli kupovat a bránili jí tím snadno splynout s kolektivem. Anny morálka se vztahuje k dospělým vzorům, a raději poruší kohezi vrstevnické skupiny, než by narušila rodinný řád maskulinity.

Školní prostředí je znatelně genderově diferencované. Funguje, tam jak oficiální diferenciací dívek a chlapců, tak možná i více významné skryté vazby. Děti pozorují druhým rokem, ve čtvrté třídě byly velmi nevyspělé. Chlapci drželi svou partu a dívky také. Některé vyzrálější jedinci a jistější si svým genderovým zařazením navazovali vztahy i s opačným pohlavím, ale u většiny dětí panoval ostych a ty nejméně jisté se velmi ostře vymezovaly vůči druhým. Někteří méně vyzrálí chlapci proti těmto dívkám verbálně útočili poznámkami: *fuůj*, *hnus*, *smrdí* apod. Tyto urážky směřovaly na dívky, které se snažily působit velmi dívčím dojmem a měly zájem o atraktivní chlapce ze své třídy nebo z vyšších ročníků. Plašší dívky se také vymezovaly vůči chlapcům, většinou je nechtěly ani více poznat, hovořily o nich jako o *trapných* a *sprostých*.

Anna mezi skupinou chlapců a dívek figurovala jako pojítka, prostředník. Právě protože ji chlapci přijímali jako první z dívek mezi sebe, trávila s nimi přestávky a její pozice se zdála být výjimečná. Chlapci jí brali spíše jako chlapce než jako dívku. V té době se až na pár výjimek chlapci posmívali dívkám „*fintilkám*“. „*Fintilkami*“ jsou třídou nazývány dívky, které se snaží na sebe stáhnout pozornost svým přehnaným zkrášlováním a zároveň nemají ve třídě silnou pozici pro to, aby si mohly dovolit takto vybočovat. Usuzuji, z negativních reakcí proti výrazně femininním dívkám, že by

chlapci Annu mezi sebe nepřijali, kdyby byla více femininní. Momentálně se situace rozděluje, kdy stále více chlapců má o opačné pohlaví zájem a snaží se zaujmout pohledné femininní dívky, kterým se dříve vysmívali. A Anna se stává prostředníkem, kdy není objektem jejich zájmu ona sama, ale umožňuje chlapců se přiblížit k vytoužené dívce, což se jí samozřejmě moc nelíbí. Anna chce být pro chlapce za dívku.

V pop-pantheonu se ukázalo pár pevných dívčích charakteristik sdílených třídou a to jsou dlouhé vlasy bez výjimky a femininní oblečení jako sukně, šaty. Častěji se objevovalo i nalíčení „správných dívek“. Anna nesplňuje ani jedno z těchto kritérií. Takže by se dalo říci, že svým zevnějškem je považována za maskulinní. Naopak třídní učitel má jiné preference femininity, což je ovlivněno zkušenostmi, věkem a také tím, že svou žákyni nepovažuje za objekt jiného zájmu než pedagogického. Učitel Annu oproti jejím vrstevníkům, vnímá velmi femininně, zejména kvůli vlastnostem, kterými se projevuje a to je otevřenost, komunikativnost, vstřícnost, péče o druhé a empatie.

Ona je zvláštní tím, že má moc dobrou duši a já jsem jí ke konci roku začal používat k tomu, že ona se jakoby starala o Gabriela. A ona je dalo by se říct ta Matka Tereza, umím si představit, ona dobře pečuje. – Učitel o Anně

Anna výrazně nadhodnocuje maskulinitu nad femininitou. Dnes Anna vnímá svou odlišnou stránku osobnosti jako výhodu, na které staví svou individualitu a nechce podlehnout tlaku okolí. Oblečení, péče o zevnějšek a líčení se stalo snadnou možností, jak vyjádřit do jaké party patřím nebo kam nepatřím.

Já ani nevím, jestli bych chtěla být s nima, protože se mi nelíbí být stejný. Protože vlastně nikdo není stejný. (...)Jo já myslím, že každý by měl být jinej a ne se podvolit tomu stádu (razantně).

5.9 Emoce – racionalita

U Anny je obdivuhodné, jak se dokáže vcítit do hledisek druhých a zároveň reflektovat jejich postoje. Zároveň její slabina je, být osobní, mluvit o svých pocitech. Všimla jsem si, že u všech témat, které se zdály být pro ni ohrožující jako např. odchod otce, smrt babičky, problémy ve škole, ztráta dívčího přátelství apod. Nedokázala odpovědět za sebe, jak to sama prožívá. Nejvíce používá zástupné osoby, přes které vypráví svůj příběh, s kterými se ztotožňuje nebo mohou představovat i její životní příběh. Jsou to zejména témata, kde se dostává do sporu toho, kdy cítí něco jiného, než

se od ní očekává. Analogií na témata druhých se zároveň ujišťuje, že je to tak normální, protože to neprožívá sama.

Anna je ve fázi snaživého dítěte, kdy se snaží, co nejvíce naplnit přání dospělých osob, aby se k nim co nejvíce přiblížila a potvrdila tak svou pozici, kterou jí přiřadili. Anny prožívání se zdá být až druhotné v závislosti na naplňování těchto očekávání a na podaného výkonu.

Také nedává najevo emoce, když vypráví o tom, že se s nějakou dívkou skamarádila a pak také rozešla. Vykládám si to tak, že nechce dávat najevo, že ji to raniло. Anna přikládá přátelství s dívkou velký význam, protože je to něco, co si musí získat a není to pro ni snadné. Otevřenou komunikací o svých emocích by dala najevo svou zranitelnost plynoucí z toho, že má potřebu se přátelit, být oblíbená a přitom se jí to nedaří. O to Anna rozhodně nestojí, raději si drží odstup a zachovává si pózu, že je povýšená nad úsilí být oblíben.

Také její až „nedětská“ pozice, jak ji berou dospělí, jí přikazuje být silná, neemoční, ale spíše racionální, umět se vyrovnat i se špatnými událostmi. Zakazuje to Anně cítit se slabá a přirozeně pociťovat strach ze situací, s kterými si ještě nemůže umět sama poradit. Kdyby selhala, byla dětská, nerozvážná, příliš citová, pak by pro dospělé byla nedůvěryhodná, nesvěřovali by jí tolik činností a byla by jako ostatní děti, jako její sestra a dívky ve třídě, které se zabývají samy sebou a vztahovými záležitostmi.

Anna staví před přátelství práci a výkon, dobrovolně si odsedla ke spolužákovi, kterého nemá ráda od své oblíbené spolužačky, protože se bála, že by jí jejich vztah odváděl pozornost od učení. Když Anna nezvládá svou roli dospělého a zachvátí ji úzkost, z přemíry zodpovědnosti a toho, že nedokáže udržet svou roli „malé výjimečné dospělé“, stane se třeba to, že uteče od nějaké povinnosti (měla hrát na koncertě před lidmi, a i když už předtím několikrát hrála, nedokázala tentokrát vystoupit, utekla ze školy).

Anna se poslední půlrok dostává do konfliktu mezi tím, co prožívá a toho, co po ní chtějí druzí. Často to končí tak, že se odráží její vztek a nespokojenost v konfliktech s matkou, protože se jí přestává líbit, být pod autoritou – jak sama pojmenovala *pod stínem* a usiluje o to být více autentická. Ještě neumí se svými pocity plně naložit, spíše od nich odvádí pozornost tím, že se zaměstná nějakou činností.

Také bychom mohli porovnat emoce a racionalitu na přímce femininity a maskulinity. Když se emoční citění dává do souvislosti s ženskou stránkou, mluví se o přívlastcích jako být citlivá, vřelá, otevřená, ale také naivní, hysterická, lítostivá. Oproti tomu racionalita je vnímána jako výraz maskulinity, která se projevuje vážností, citovou uzavřeností, dominuje rozum, rozvážnost, zodpovědnost, ale také tvrdost, rozhodnost, bezcitnost.

Anna se srovnává více s mužskými vzory, obdivuje na nich racionalitu a intelekt. Zároveň se vymezuje vůči dívčí povrchnosti, vztahovosti a také manipulaci pomocí citů a zevnějšku, které vnímá u svých spolužaček a své sestry. Sebe definuje jako tu, která si více rozumí s chlapci.

5.10 Rozvrh Já a ti druzí:

5.10.1 Já – rodina: matka

Přestože Anny otec vnášel své zásady do pravidel fungování rodiny, na děti měla velký vliv matka, která s nimi trávila více času a vychovávala je. Po většinu partnerského vztahu byla v podřízené roli svému manželovi, kterého obdivovala. Byla mu vděčná za to, že zajišťuje rodinu a sama se podvolovala tomu, co mu připadalo žádoucí. Přejímala mnoho pravidel za své a podporovala tím jejich rodinnou výjimečnost.

Pro Annu byla po dlouhou dobu matka vzorem, kterému se nedokázala vzepřít. Anna často pojímá matčiny názory za své a znovu je parafrázuje. Matka chtěla být pro Annu autoritou a ideálem, ke komu může vzhlížet, přesto Anna více ctí a obdivuje svého otce, což souvisí s Anniným pojmáním maskulinity jako nadřazené.

Matka se pro Annu nestala ideálem ženy v pravém slova smyslu. Přestože je úspěšná, velmi vzdělaná a kulturní. Pro Annu je spíše jednou z ženských person spolu s její babičkou, otcovou matkou. I přes všechny úspěchy své matky, zůstává jako ta, která se stará a dělá servis svému muži, a to jak doma, tak v práci.

(...) tak jako to má máma nemusí to vzít nebo... Můj taťka to má ještě lepší protože on je šéf sám sebe, nikdo nad nim nebdí prostě. On má prostě tu uměleckou tu, když se to režisérovi nelíbí, řekne proč, ale on to nemusí změnit. – Anna o práci svých rodičů

Anna vnímá, že matčina pozice doma ani v zaměstnání není tak svobodná jako pozice otce. Matčina pozice ve svém zaměstnání dle Anny nevytváří tu pravou hodnotu,

na rozdíl od otce nebo režiséra, pro kterého matka pracuje. Výsledný produkt otcovy práce se přibližuje nadčasovým dílům slavných mužských vzorů, kterým se Anna obdivuje a může si tak otce s nimi spojovat. Anna vnímá, že matka vytváří „jen“ zázemí pro výsledný produkt, nižší druh umělecké činnosti.

Anny matka se identifikovala se svou dcerou, promítala do Anny svou podobnost, podobné dětství, osobní zaměřenost, zájmy, chlapecké přátelství. Anna také byla matčinou alternativou pro lepší partnerku, kdy Anna je ta otevřená, tolerantní a přijímající partnerka pro svého otce, kterému odpouští jeho nespolehlivost a chyby, což její matka nedokázala. Přestože to tak ve skutečnosti Anna vůbec neprožívala, měla také přirozeně vztek na otce, když přicházel o několik hodin později, nedodržel, co slíbil apod. Ale nemohla se na něj doopravdy rozzlobit, jednak ze strachu, že by se poškodil jejich mimořádný vztah a také proto, že byla do této „velkorysé“ role stylizována.

Odchodem otce se změnil i vztahy uvnitř rodiny. Anny matka rozlišuje rodinu na pomyslnou koalici Anna s otcem a ostatní sourozenci, kteří spíše drží s ní a nechťejí se s otcem stýkat a on sám preferuje kontakt jen s Annou. Anny matka údajně nebrání svým dětem ani Anně v kontaktu.

Po odchodu otce bylo cítit uvolnění, ale brzy na to začala Anna velmi tvrdě vzdorovat vůči matce a začaly se projevovat výchovné problémy. Matka Annu přijímala a projíkovala do ní své já, jenže po odchodu otce začala Anně dávat najevo, že je jako její otec. Matka těžko hledala něco společného s Annou při posledním rozhovoru. A to Annu jen půl roku zpět k sobě přirovnávala a pozitivně ji vychvalovala.

(Ticho.) Ted' je to složitý období v tom, že tohle období bylo strašně konfliktní, Dvakrát jsem ji seřezala vařečkou, protože prostě nebyla síla, jak ji donutit, že prostě půjde s náma na víkend. Člověk vyčerpá, domlouvání, zákazy, příkazy a ona zkouší, kam až může jít a já jí neodnesu, že jo ani fyzicky. (...) Poslouchat v jedenácti jako fakt ještě musí. Takže potom mi psala dost ošklivé dopisy a to jsou věci, které já vůbec neznám jako z tohoto období jako nepoznávám se v tom. Fakt nevím, těžko říct, teďka v ní vidím manžela jako hutně a to si myslím, že dokážu objektivně říct i dobré. - změna v postoji matky k Anně

Anny matka řekla, že je alergická na problémy, které si nesl její manžel a proto se snaží Anně pomoci, poznat se a změnit, co se dá. Matka se velmi intenzivně soustředí na Anniny negativní vlastnosti. Navštěvuje s Annou psychologa, doma stále spolu hovoří o Anniných slabostech a málo pozornosti se dostává jejím dobrým vlastnostem.

Matka je na Annu delší dobu rozzlobená a skrze tyto matčiny negativní projevy si Anna připadá v jejích očích nedostatečná.

A já jsem asi hodně alergická dneska na ty jeho problémy, co si nese životem a dokážu je pojmenovat a vidím je u té Anny a vím, jak moc si s tím život zkomplikoval. A myslím si, že se s tím dá pracovat už jako teď, když o tom budeme vědět a začít to nějak řešit. – matka o Anně

Anny vztah k matce je nekonzistentní. Pro Annu byla matka dlouhou dobou velkou oporou a poskytovala jí citové útočiště a nadhled. Matčiny přání a její názory Anna často přejímala za své. Usuzuji, že Anna změnila svůj postoj k matce v závislosti na změně postoje matky k ní. Do té doby se u Anny nevyskytoval vzdor vůči matce. Je to úzce spojeno s rozchodem, jako by si Anna vybrala, že bude na straně otce. Domnívám se, že Anna stále neví, jaký má zaujmout k matce postoj, protože i přes nedostatky, které matce vyčítá, přejímá její pohledy na mnohé důležité situace v jejích životě a bere je jako svou ochranu.

Anna vyjádřila obavu, že by se mohla stát její máma pro ni stínem tak jako otcova matka pro svého otce. Je zde myšlenka, kterou přejímá Anna z vyprávění od své matky o otci, který si i přes všechny svoje úspěchy připadal neúspěšný v očích své matky. Implicitní i explicitní propojování Anny se svým otcem významně přispělo k tomu, že se Anna se svým otcem ztotožňuje. Brání ho jako svůj vzor a revoltuje vůči snahám matky ji změnit. Tím, že se snaží ji změnit, dává Anně najevo, že není dost dobrá a tím pádem i její otec je špatný.

5.10.2 Já – rodina: otec

Anny otec je, jak jsem zmínila, velmi nekonvenční, chce se vymykat, svou osobností je až velmi nepřizpůsobivý a cení si toho, že má v práci i ve svém okolí moc, která mu zaručuje svobodu, nikomu se nemusí podřizovat, což by nesnesl. Otec přináší rodině výhodný sociální status, kvůli své moci a pozici, které dosáhl ve své kariéře, a jednak kvůli respektu okolí k jeho práci. Finanční zaopatřeností se dostal do vyšších intelektuálních kruhů, na čemž si velmi zakládá. Společným rysem této společnosti, ve které se pohybuje, je bohémsství. Patří sem poměrně majetní lidé, s vyšším vzděláním nebo nadáním pro specifickou práci, ve které uspěli. Také je to nadřazenost, s kterou nahlíží na společnost a lidi, kteří jsou níže postavení, anebo jsou majetnější a vlivnější než oni sami (chudší a výrazně bohatí lidé) a vymezují se k obecnému mainstreamu.

Dalším zdrojem jeho výjimečné individuality je i jeho charakter – je nekonvenční, neústupný, nezávislý apod. V mnoha svých zásadách byl velmi neústupný, což nedělalo v partnerství z počátku problém, jeho partnerka hledala vůdčí osobnost.

Jeho nekonvenční životní styl se odrážel i na výchově a fungování rodiny. Svou pozornost přesunul zejména na prvorozenou Annu, kterou bral od dětství jako dospělou. Z fotek je zřejmé, že s ní nezacházeli specificky jako s dítětem. Anna sedí v pár letech nad čínskými nudlemi s hůlkami v ruce, zatímco jiné děti sotva jedí se lžící. Otec ji rád zachycuje ve vážných až „nedětsky“ zamyšlených pózách např. u klavíru. Anna působí na snímcích spíše jako Mozart - i kvůli oblečení, které má na sobě.

Otec do Anny promítal své ambice a chtěl ji posunout dál, než je on sám. Chtěl z ní mít odolnou osobnost, která se od útlého věku zvládá vymýkat tlaku středního proudu. Anna také často byla u jeho umělecké činnosti a zasvěcoval ji do mnoha poznatků a kultury. U staršího syna nebyly jeho snahy tak výrazné, nebyl si jistý, jakým otcem mu má vlastně být. Většina aktivit, co dělají otcové se svými syny, byla v rozporu s jeho hodnotami. V jeho úloze ho nahrazovali rodinní přátelé (muži) – např. kamarádi pro hraní fotbalu. Na svého syna „*rezignoval*“, protože jevil velký zájem o komerční sporty a chtěl zapadnout do své třídy, která je velmi sportovní, což se s otcovým založením rozcházelo. Tím i více pravděpodobně cítil v Anně větší podobnost se sebou a cenil si jí o to více, že Anna dokázala ustát nepochopení od svých vrstevníků. Sám se nikdy nevyjádřil k Anniným problémům v kolektivu a k tomu, jak se cítila první tři roky, kdy byla ve třídě terčem agrese. Anna to vnímala tak, že to neřešil a byla to zpráva pro ni, že se s tím každý musí vyrovnat sám. Ztotožnila se i s jeho problémy, které měl on sám na škole, když byl mladý.

Nejmladší Emma byla také v dětství velmi chlapecky strojena až nepřírodně, nápadné je, že u dívek je snaha je dělat výrazně chlapečtější. Naopak chlapce se nesnaží „*zženštit*“. Přičítám to k panujícím adrocentrismu – povyšování maskulinity nad feminitou.

Anna je považována v rodině za výjimečnou, ačkoliv její sourozenci projeví mnohem větší nekonvenčnost tím, že se postavili rodinným normám. Objevuje se nám zde zajímavá otázka, co je obtížnější: nekonvenčnost vůči rodičům versus nekonvenčnost vůči okolnímu světu.

Otec byl sám velmi fixovaný na svou matku. Pro celou rodinu se stala babička velkým ideálem, který není možné zpochybnit, přestože nebyla pro otce dokonalou

matkou, tak v jejich vztahu zůstávala velká oddanost. Anny matka jí byla zavázaná pro její výpomoc, kdy babička suplovala roli otce za svého syna.

(...) ještě hodně ta babička, ta prodloužila rozpad té rodiny, protože hodně suplovala toho tátu v těch sportech, vyzvedávání, úkoly, diskuze, určitě hodně dokonce já si dneska myslím, že to dělala vědomě, že to věděla. – Anny matka o pomoci otcovy matky

Anna se snažila otce pochopit a tím i úzkost, kterou v ní vyvolával svými psychickými stavy, když trpěl depresemi nebo měl mánie. To způsobovalo, že se nedokázala orientovat v jeho situaci a pochopit, proč je opouštěl nebo upřednostňoval jiný život mimo rodinu. Anna vidí chybu v jeho matce (své babičce), která ho takto vychovala, a je důvodem, proč nedokáže hovořit a sdílet své emoce, důvěřovat nejbližším a být k nim sdílný. Sama babička podle Anny vytvářela v rodině takové prostředí a také ho nevedla k tomu, aby o svých problémech hovořil, protože to sama nedělala, protože posilovala obraz své dokonalosti. Je to poprvé, co jsem zaznamenala, že si Anna dovoluje myslet něco jiného, než obecně sdílí rodina a to přímo narušením obecně sdíleného babiččina ideálu. Neříká to však ještě nahlas.

Anna se cítí provinile za babiččinu smrt, byla téměř u její smrti a prožívá pocity viny, že tomu mohla zabránit. Babiččina smrt byla vyvedením otce z *jejího stínu* (otcova metafora interpretovaná Annou), pod kterým byl za její existence. Její smrt byla zároveň spouštěčem pro rozvoj jeho nemoci a krize jeho partnerství, která vyústila rozpadem. Anna několikrát přímo spojila jeho zhoršený psychický stav v důsledku smrti babičky s jeho odchodem od rodiny. Špatně prožívala, že nedokáže pochopit toto období po babiččině smrti a následné otcovo psychické zhoršení. Anna se vinila možná z toho, že kdyby babička neumřela, nebo by ona tomu zabránila, tak by bylo vše v pořádku – otec by nepropadl své nemoci a rodina by se nerozpadla.

No mě někdy dochází, že to je trošku i tím, že jsem byla vyděšená, co vlastně vedlo k tomu, že se jí tohle stalo. A k tomu to všechno - já jsem tomu mohla zabránit, já jsem za to mohla, tak já vím (...) – Anna o pocitech viny z babiččiny smrti

Nedávno však získala na situaci nový osvobozující pohled. Otec přirovnal sebe k jedné metafoře, kdy se syn směje na pohřbu svého otce, protože teď už nemusí být spoutaný očekáváním od svých rodičů. Toto si Anna vyložila tak, že to byl mezník v otcově životě, který byl potřebný a možná i pozitivní v té tragedii, že přišel o matku.

Právě pro ni samotnou takovým stínem, co byla její babička pro otce, je pro ni její matka, která v ní vidí otce. Matka se snaží Anně pomoci vyvarovat se jeho chyb tím, že upozorňuje na její a vlastně i na jeho nedostatky tím, že chce po Anně, aby se jich zbavila nebo na nich zapracovala. Anna to vnímá jako útok matky na osobu jejího otce a brání se tomu, vzdoruje jí a mají spolu časté konflikty. Anna to bere jako boj za otce, kterého velmi uctívá.

Ráda bych dodala, že se Anna nezmínila o tom, že by se snažila otce kontaktovat, přestože jejich setkání nic nebrání, bydlí přímo naproti sobě. Zdá se mi, že se Anna vyhýbá tomu, že by riskovala otcovo sesazení z piedestalu.

Jedno setkání s otcem na jeho narozeniny zorganizovala jejich matka, děti se na něj těšily, pekly mu dort. Otec se zdržel velmi krátce a odešel do kina. Ptala jsem se matky, jak na to reagovala Anna, jestli nebyla zklamaná. Jen pokrčila rameny, že ji to překvapilo, že to Anna nijak neřešila. Nejmladší syn reagoval hodně pobouřeně a posílilo ho to v odmítání otce. Tento scénář mi naskakuje s mnoha podobnými, kdy mi Anna vyprávěla, že měla slíbeno, že s otcem pojedou do Francie apod. Většina z toho se nikdy neuskutečnila, ona se ho snažila bránit a vysvětlovat, proč to nevyšlo, přestože jí toto vysvětlování také vyčerpávalo. Hledala v sobě důvody, jak omluvit svého otce ve svých očích tak těch mých.

Dokonce se poslední půlrok z vlastní vůle vymezuje a více se chce podobat svému otci. Poslední půl roku se nesnaží zapadnout do kolektivu a to, že někteří s ní mají problém, ji dělá stejně tak silnou individualitou a nekonvenční jako je její otec. Důležitý je zde jeho příběh, který se zároveň stává jejím. Několikrát na svůj životní příběh parafrázuje život otce a připodobňuje ten svůj k jeho životu. Např. Při tom, že ji kolektiv nepřijal, hovořila o otci, že on to měl také podobné... Sama si připadá pod stínem matky, protože tak to měl i on, se svou matkou. Na jednu stranu to funguje jako dobrá strategie vydržet nějaká životní úskalí. Uvědomění si toho, že někdo pro ni výjimečný to měl také těžké. Ale zároveň ji to svádí ke kopírování jeho životního příběhu. Otázkou zůstává, jaká vlastně je a kým by mohla být, je to i její cesta, žít život svého otce?

5.10.3 Já – rodina: sourozenci

Anna má dva sourozence, jednoho mladšího bratra a nejmladší sestru. Anna je prvorozeným dítětem. Každé z dětí má v rodině svou výjimečnou pozici. Již od mala se

k nim rodiče stavějí tak, že jsou výjimečné a hledají v nich specifický talent. Již od narození je matka vnímá rozdílně, říká, že každý je jiný. Přestože se snaží o jednotný přístup, není tomu tak. Hlavní roli vidí v genech a vrozených dispozicích. Je zde výrazně diferenciovaná kolice mezi matkou se synem a nejmladší dcerou a mezi otcem s Annou. Tato hranice se vystupňovala otcovým odchodem.

Nejhůře to nese Anny bratr, přestože je jen o rok mladší než Anna, matka ho nazývá *malým mužem*. Otcí nemůže odpustit jeho chování k rodině a má tendence matku chránit. Pokud se objevily nějaké pokusy otcem o sblížení, byl k nim velmi rezervovaný, bojí se zklamání. Proti osobě otce vystupuje hodně kriticky. Pro syna je otec, přestože je autoritativní osobou, nedostatečným vzorem mužnosti, protože otce ve většině činností, které dělají synové s otcí, nahradili rodinní přátelé (muži).

I otec měl vliv na jeho výchovu v tom, že jako hlavní sport si vybral méně komerční a běžný florbal než fotbal. Rodinou není sportovec ceněná profese, protože mají za to, že tyto profese jsou hodně nadsazovány, je jim věnována velká pozornost médií a přitom jejich přínos společnosti tomu neodpovídá. Přestože to syna velmi baví, může se sportu věnovat, jen jako okrajové záležitosti. Tou hlavní náplní by měla být škola, přestože není studijní typ a škola ho moc nebaví. Profesně by ho matka viděla v budoucnu jako analytika, což je v rozporu s tím, co si sám přeje. Také je to v rozporu s tím, že matka jinak říká, že svým dětem nebude bránit ve výběru. Kdyby se mělo jednat o sportovní kariéru, tak by synovi oba velmi bránili.

U mladší dcery je evidentní, že má hudební i hereckej talent, to syn nemá a Anča rozhodně ne. A mladší dcera ten talent má, a jestli se rozhodne prosadit tímhle způsobem, tak ji člověk podpoří. Kdyby syn přišel, že chce být herec, to už teď asi vidím, že by nebyl dobrý nápad, že to bude spíš něco analytickýho. – matka o budoucí kariéře svých dětí

Nejmladší Emma je úplný protipól Anny. V rodině jsou jí přiřazovány vlastnosti jako lehkovážnost, veselost, hravost, je prototypem dětství. Rodina jí dělá větší ústupky, protože je roztomilá, věří, že má nadání pro herectví. I když je v prvním pořadí škola, tak by ji podpořili v její kariéře, protože by v tom mohla uspět. Emma byla v dětství stejně strojena jako Anna, jenže jí velmi záleží na kolektivu a snaží se udržet v samém středu a mít vliv na dění ve třídě. Emma je velmi sociálně přizpůsobivá a umí na sebe upoutat pozornost, je typ dítěte, které nemůže být pro svou atraktivitu opomíjené – je milá, vesele naladěná. Anna jí právě tyto vlastnosti závidí a brojí proti nim, protože také

touží po pozornosti, ale nedokáže si o ní říct takto snadným způsobem. Anna na sebe upozorňuje „dospěleji“ a složitěji svým přehledem a vyspělým vystupováním na rozdíl od Emmy (která stahuje pozornost svou dětskou bezprostředností). Ne všem dospělým může být příjemné vystupování Anny jako přemoudřelého dítěte.

Emma byla první, která se vzbouřila životnímu stylu rodiny, alespoň svým zevnějškem tím, že se naprosto přizpůsobila svým spolužačkám. Dívčí oblečení získává s podporou jejího dědečka, který jí oblečení kupuje. Anna chtěla zůstat hodným dítětem svých rodičům a odmítla si usnadnit cestu v kolektivu tím, že se bude oblékat jako ostatní. Preferuje být odlišná od ostatních a konformní s rodinou. Emmy vztah k otci se zdá takový, že ho moc nepostrádá a je ráda, že nemusí dodržovat jeho pravidla. Anně se tím velmi vzdálila, sestru obviňuje z toho, že otce neměla moc ráda a využila jeho nepřítomnosti k tomu, aby porušovala řad a dělala všechno, co nesměla. Emma je více vázaná na matku.

Anny matka vnímala to, že studijní a dospělejší Anna potřebuje mít svůj klid a hraví sourozenci by ji rušili a tak Anna dostala svůj vlastní pokoj, přestože by spíše než se učit, potřebovala být v přítomnosti druhých. Tím ji matka o to víc postavila nad její sourozence a zbavila jí části jejího dětství. Podle toho taky vypadá Annin dětský pokoj, který je studijním místem. Pracovní kout, postel a střízlivé prostředí s úložnými prostory. Pokoj sourozenců má dětské postýlky a je to spíše herní kout, pracovní místo schází. Její sourozenci jsou od Anny vzdáleni věkově přitom jen o jeden až dva roky.

5.10.4 Já – škola

Pro Annu je škola velmi významnou institucí, jak už v pozitivním nebo negativní slova smyslu. Na rozdíl od rodiny jí přivádí do řádu širší společnosti, než je rodina a blízcí přátelé, kteří jsou velmi názorově a životním stylem podobní. Zde se setkává s dětmi z různých sociálních vrstev i s naprosto odlišnými způsoby života. Každý jistě vnímá, že je rozdíl mezi rodinou a školou. Děti se musí naučit poslouchat i neznámou osobnost – učitele, uznávat tedy i jiné autority než jsou rodiče. Pochopit nezáměnnost rolí (učitel bude vždy pro děti učitel spíše než kamarád). Také jsou uváděny do neosobního řádu věcí a pojmů, které jsou nezávislé na jejich chtění, jsou pevně stanovené bez možnosti je změnit a je třeba je respektovat, jestliže chci, aby mi ostatní rozuměli, a chci-li být úspěšný v dané společnosti. Právě neosobní formální pravidla bez afektivního vztahu, umožňuje učiteli děti hodnotit. Pro děti může být zpočátku

těžké, rozlišovat, kdy učitel se zlobí, nebo dává špatné známky, protože něco neumí nebo porušují pravidla a nevztahovat si to osobně tak, že je nemá rád.

Zároveň setkání s životy jiných je vede k zamyšlení, jestli to, co se naučily v rodině, je obecně platné a je to tak v každé rodině a v každé společnosti po celém světě, nebo jen v té jejich, což vůbec není do té doby samozřejmé. Škola by měla dětem dávat závazné a pevné informace např. 1+1 jsou dva a nic to nezmění, na rozdíl od uspořádání rolí, tradic v rodině a příběhů, které jsou v každé rodině jiné.

Poprvé jsou zde děti objektivně hodnoceny za pomoci známek, je to legitimní. Samozřejmě, že už se děti v mateřské škole porovnávají a dovedou rozlišit, kdo co nakreslil lépe, kdo má hezčí cop apod. Rozdíl je v tom, že objektivní hodnocení pomocí známek je posvěceno školou a společností. To, že mám dobré nebo špatné známky, s tím se děti srovnávají a odvozují od toho svou hodnotu, která je dále motivuje ke studiu nebo je odradí. Děti si přinášejí již z rodiny vzory výkonové motivace, která škola dále rozvádí a je dobré, když se to v prvních letech povede. Naopak hodnocení rodičů bývá subjektivní, vnímají snahu svých dětí, buď jejich výkony nadhodnocují, nebo podhodnocují. Znamky, slovní hodnocení a reakce třídní učitelky/učitele se promítá do sociální pozice dětí. Ty mohou zažívat úspěch a obdiv ostatních, jsou-li školně úspěšné.

Anna je velmi výkonově zaměřená, škola je pro ni zdrojem autorit. Významnou osobou v jejím životě byli její vyučující. První tři roky to byla třídní učitelka, která se k dětem chovala spíše mateřsky a intuitivně je prováděla začátky školní docházky, nebyl zde tlak příliš na známky a výkon. Byla dětmi velmi oblíbená, měla svoje oblíbence – děti svých kamarádek, které zvýhodňovala. To se Anně nelíbilo, protože nepatřila mezi děti, které jsou líbivé a snadno přitáhnou pozornost dospělých, nebo jsou společensky variabilní, umí se situacím přizpůsobit a říci si o pozornost. O tom, že učitelka neměla moc respektu, svědčí i to, že ji Anna oslovovala jménem.

(...) A naší třídě to docela pomohlo, protože vlastně lidi se ho docela báli, protože prostě měli respekt vůči němu, že je to prostě osobnost. Oni vlastně k té R., ona dobře učí, ale třeba potom kluci toho začali hodně zneužívat. Určitý důvěřivosti, že oni si můžou zlobit. Potom začali dělat takový stavení moci a holky taky. – Anna o třídní učitelce

Anna se ocitla ty tři roky na okraji vrstevnické skupiny a cítila se nedocenená a pochybovala o své vlastní osobě, protože se nedokázala adaptovat do své třídy. Vinila

z toho sebe samotnou, protože její sourozenci tento vývojový úkol snadno zvládli. Agrese spolužaček byla po dlouhou dobu, učitelkou přehlížena a neřešena, Anna tak byla dlouho vystavená situaci, kdy selhává v sociálních kontaktech.

Jeden z mnoha příkladů agrese mířenou vrstevníky na Annu: *Ale třeba teď jdu po chodbě a oni říkají, že jsem kluk, protože jsem měla dlouhý vlasy a pak jsem se nechala ostříhat a hned se ptali, jsi kluk nebo holka. Ale i lidi, který mě prostě znali.*

Změna v její pozici nastala s příchodem třídního učitele, kterého si nesmírně váží, vzhlíží k němu jako k otci. Ve čtvrté třídě také začala dětem pravá dřina, učitel je velmi orientovaný na výkon. Odpovídají tomu neustálé soutěže, dynamika vyučování a tempo. Také má rád řád, komunikativní a snaživé děti, je spíše tradičně orientovaný, přesto vnáší do osvědčených praktik dost inovace a vlastních zkušeností. Anna k němu chová takový respekt, že o něm říká, že je to osobnost a vždy mu vyká. V dětech i v Anně jeho převzetí třídy vzbudilo velké emoce. Děti se ho bály a změn, které s ním přicházely, vystřídal velmi laskavý a mírný přístup předchozí učitelky.

Učitel nerozlišuje mezi dětmi, rozhodující je u něj to, jak si to každý odpracuje. Učitel si svým nesmlouvavým přístupem vysloužil mnoho pobouření u rodičů, ale na svém přístupu neslevil. Děti si na něj postupně zvykly a pochopily jeho požadavky i drsnější humor. Změna nastala i v pojetí dětí toho, kdo je úspěšný, již to nebyly sociálně zdatní a vzhledově líbiví jedinci, ale ti, co si odpracovali u učitele uznání a dobré známky.

Učitel šetří chválou a nechodí daleko pro kritiku, proto jsou děti na jemné rozdíly v jeho interakci se třídou velmi citlivé. Děti usuzují, že kdo je u něj oblíbený, tak musí být i hodnotný, protože to není nic, co by bylo snadně dostupné. Anna se díky svým ambicím, snaživosti, inteligenci a dalším vlastnostem stala velmi školně úspěšnou, je to jedna z oblíbených učitelových žákyní. To mělo velký dopad na její třídní pozici, která velmi vzrostla od jeho působení. Anna se stala pro ostatní vzorem, kteří ji obdivují pro její znalosti a úspěchy. Tím, že Anna nezanevřela na třídu a začala s nimi komunikovat, radit a pomáhat jim, tím stala se nepostradatelným článkem třídy, který je vlivný a může si dovolit trochu vybočovat. Vztahy dívek k Anně se o něco zlepšily, spíše na hranici tolerance než opravdového přátelství.

Učitel o Anny pozici ve třídě: (...) *Ona svým kladným přístupem... Oni ji dovedou použít, protože jí berou jako chytrou. Pro ně je to v pořádku, ona se nenavyšuje nikterak.*

Pro Annu je škola důležitým zdrojem sebepojetí a vnímání vlastní hodnoty skrze dosahování výsledků. Potvrzuje si roli nadané a moudré doma, tak ve škole, která je jí prisuzována. Klade to na ni vysoké nároky nepolevit a být vždy nejlepší. Hlásí se na víceleté gymnázium, i přestože to pro ni znamená změnu kolektivu, na který je úzkostlivá. Pro ni by znamenalo vyšší pozici, kdyby se jí podařilo dostat na gymnázium. Byla by chytřejší než děti, které se nedostanou nebo zůstanou na ZŠ do deváté třídy, také by tím vybočila od svých sourozenců a vstoupila do světa dospělých. Úspěch u přijímacího řízení, které bere velmi vážně, by ji utvrdilo v tom, že je mimořádně inteligentní a přiblížila by se tím intelektuálně blíže k otci. Nešťastné by pro ni bylo, kdyby selhala, přišla by pravděpodobně o respekt, který má ve třídě, ale hlavně by to narušilo i vnímání její sebe hodnoty – zařadila by se pocitově mezi průměrné obyčejné děti. Anna vidí ve škole svou budoucí perspektivu ještě na mnoho let dopředu, chtěla by studovat vysokou školu, i když ještě není rozhodnutá.

Učitel dle rozhovorů vnímá Annu jako aspirantku pro další vyšší úspěšné studium. Jeho pojetí Anny jako správné žákyně, mělo spíše nevědomý dopad na vylepšení její pozice tím, že učitel změnil třídní normy toho, kdo je úspěšný a kdo ne. Sám se vědomě Anně nesnaží pozici ve třídě ulehčit, protože ji považuje jako ostatní dospělí za dost moudrou, která se s tím zvládne vypořádat sama.

6 Diskuze

V empirické části jsem se zabývala prostřednictvím případové studie výzkumem toho, jak se vytváří odlišná genderová identita. K výběru žákyně ze třídy, kterou bych mohla označit jako méně femininní, mi přispělo pozorování, sociometrie, také kresba ideálního chlapce/dívky a pop-pantheon. Na základě těchto výsledků jsem vybrala dívku, která je třídou hodnocena jako nefemininní, protože nesplňuje jejich kritéria představy feminity. Dívčino porušování své genderové role je spolužačkami i penalizováno. Na základě tohoto výběru jsem s ní vedla rozhovory o prožívání její odlišnosti.

V této části bych ráda porovнала své výsledky z empirického výzkumu s dostupnou literaturou a zhodnotila bych, nakolik se moje výsledky shodují či neshodují a zda přináším do této problematiky nové poznatky.

6.1 Teoretická východiska genderu a základní předpoklady, které se s ním pojí

6.1.1 Vymezení Genderu

Ráda bych na úvod zmínila, proč se bakalářskou prací prolíná právě gender. GENDER vnímám z velké části jako NEUVĚDOMOVANOU STRUKTURU, kterou nahlížíme svět okolo nás a své postavení v něm. Gender prostupuje sociální rovinou a zároveň se dotýká i jednotlivců. Je to základní schéma, které rozděluje na muže a ženy. Není to pouze základní struktura společnosti, podle které je organizována společnost a která nám také tedy pomáhá se ve vnějším světě vyznat, nýbrž gender klade na jedince specifické nároky, které plynou z příslušné genderové role. Propojuje se tím rovina společnosti a rovina jedince.

Gender není ztotožnitelný s biologickým pohlavím, nýbrž JE SOCIÁLNĚ KONSTRUOVÁN. Ráda bych si vypůjčila citaci a definovala gender takto: *gender představuje komplex vlastností a chování, které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženy nebo s obrazem muže. Prostřednictvím různých sociálních institucí je na konkrétní jedince vykonáván od jejich narození silný tlak, který je nutí tyto vlastnosti a chování považovat za sobě vlastní* (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 18).

Ann Oakley (2000) definuje gender výslovně jako psychologicko-kulturní pojem. Říká, že nemusí být samozřejmé, že k pohlaví se váže odpovídající gender, jehož vazba

na biologické pohlaví je pouze nepřímá. Genderová identita představuje míru, nakolik se cítím být ženou či mužem. Důkazem tohoto tvrzení je, že každá společnost vychází z biologického pohlaví jako základního kritéria, ale napříč společnostmi se nepanuje shoda na tom, co tyto dva gendery vymezuje a co je od sebe odděluje.

Má práce je částečně o tom, jestli se dívka označována svým okolím jako „klučičí typ“ tj. která nesplňuje obvyklá kritéria femininity, cítí být plně dívkou nebo částečně i chlapcem. Smetáčková in (Smetáčková, Vlková, 2005) uvádí, že člověk se rodí bez genderové identity a pomocí socializace se jedinec stává mužem nebo ženou s celým souborem vlastností, myšlení a dalšími způsoby chování, které s obrazem muže a ženy spojuje daná společnost. Oakley (2005) dokládá, jak velký vliv na vývoj GENDEROVÉ IDENTITY, má rodinná socializace. Rodiče jsou sami ovlivněni genderovými rolemi a jejich očekávání na vývoj genderové identity jejich dětí je zásadní. Na příkladech uvádí, že si děti mohou vytvořit pevnou genderovou identitu i přes chybějící pohlavní znak. Děti do šesti let věku nepovažují anatomické rozdíly za kritérium, které je dělá ženou či mužem. *Gender je většinou definován sociální situací, neboli je viditelný jako suma vlastností, včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat na konverzaci aj. Gender je vidět, pohlaví ne* (Oakley, 2000, s. 123).

Podle Karsten (2006) se děti v mladším školním věku orientují pomocí vnějších znaků jako je délka vlasů, účes a oblečení a biologické pohlaví nehraje významnou roli. Na diferenciaci se významně podílí také jazyk dětí a osvojení zájmen „on“, „ona“. Popisuje také výzkumy u předškolních dětí, které měly nakreslit chlapce a dívku. Přestože děti byly tří věkových kategorií od nejnižšího školního věku do mladšího věku školního, objevovaly se viz výše, popsané charakteristiky jako hlavní pro rozlišení chlapců od dívek. Školní děti malovaly více detailů. V žádné z kreseb se neobjevily genitálie. Rozdíly ve vnímání dětí jsou takové, že starší děti jsou více ovlivněny stereotypy a lépe přiřazují pohlavně typické vlastnosti než mladší děti. Kdyby se mělo určit pořadí, jak se děti učí o specifických znacích pohlaví, bylo by to: vnější tělesné znaky, fyzické činnosti a pracovní aktivity; později až vnitřní vlastnosti člověka. (Karsten, 2006)

Zadala jsem také Annině třídě, aby nakreslili správného chlapce a dívku. Podle nasbíraných výsledků z kresby děti bez rozdílu hodnotily jako femininní dlouhé vlasy, včetně Anny. Dále dominovaly vnější znaky, jako je zejména oblečení, úprava zevnějšku a u dívek péče o svůj vzhled. Biologické pohlavní znaky se nevyskytovaly

v kresbách dětí, až na „rebelujícího“ chlapce, který tím na sebe strhával pozornost. Sám se poté styděl za svůj projev a obrázek roztrhal, ostatní děti byly v rozpacích. Dále, v souvislosti s kresbou, měly děti napsat své vzory. Anna se odlišovala od skupiny dívek právě i odlišnými vzory, volila takové, které by se daly nazvat „osobnosti (tvůrci)“ podobně jako tomu bylo u chlapců. Dívky upřednostňovaly nejprve své kamarádky a blízké osoby ve svém okolí. Poté jsem je přesvědčila, aby napsaly opravdu „známou“ osobnost, jak bylo v zadání. Převažovaly u nich idoly dnešní doby.

Jarkovská (in Smetáčková, Vlková, 2005) uvádí, že ve vědě stojí proti sobě dva přístupy, ESENCIALISTICKÉ TEORIE a SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE. První teorie věří, že jsme biologicky předurčení chovat se jako ženy nebo jako muži. Směřování teorie sociální konstrukce vystihuje citát od Simone de Beauvoir: *nerodíme se jako ženy stáváme se jimi!* (Simone de Beauvoir in Smetáčková, Vlková, 2005, str. 27). Musíme se učit, jak být ženami či muži, jsme socializováni k přijmutí ženské či mužské role.

GENDEROVÉ STEREOTYPY, bych definovala jako navyklé a opakující se způsoby myšlení a očekávání o typických vlastnostech, osobních charakteristik a rolí, které jsou přisuzovány mužům a ženám jako jednotné skupině. Podle Eaglyové (in Lippa, 2009) teorie sociálního učení se genderově stereotypním rolím, v jistém smyslu odráží skutečné rozdíly v chování mezi muži a ženami. V čem se však stereotypy mýlí, je, že připisují rozdíly v chování vrozeným vlastnostem a opomíjejí neviditelnost sociální role, která v sobě nesou obsah dané role a tím usměrňuje chování mužů a žen.

6.1.2 Genderové role a jejich nedodržování

Karsten (2006) chápe GENDEROVOU ROLI jako soubor směrnic, předpisů a pravidel chování, určující pohlavně specifické chování osobnosti. Každá role má své nároky, někdy i skryté. Děti jsou socializovány, aby se chovaly v souladu s genderovou rolí podle jejich pohlavní role. Rodiče s nimi rozdílně zachází, povzbuzují je v určitých činnostech a používají různá měřítka při hodnocení jejich chování, čímž je utvrzují v tom, jak se chová (má chovat) správný kluk a správná holka.

Každá role na sebe váže určitá očekávání chování od jejich držitelů a držitelek (Jarkovská in Smetáčková, Vlková, 2005). Jedním ze stereotypů je vnímání ženských a mužských vlastností v protikladu, které se vzájemně doplňují a rozdělují společnost dichotomně na ženskou a mužskou. Kdybych měla uvést dle Karsten (2006) několik příkladů vlastností stereotypně připisovaných ženám, byly by to: *bezmocné, empatické,*

normy, je zajišťován mechanismem sociální kontroly. Každá norma v sobě zároveň obsahuje sankci za porušení. Normám své kultury a sankcím za jejich porušení se člověk učí v procesu socializace (Jarkovská in Smetáčková, Vlková 2005, s. 26).

Je několik teorií vysvětlujících, jak se děti socializují ke své genderové roli. Mezi dominantní psychologické teorie patří PSYCHOANALYTICKÁ, KOGNITIVNĚ VÝVOJOVÁ A TEORIE GENDEROVÉHO SCHÉMATU. Přestože se tyto teorie v mnohém liší, mají společný základ v identifikaci dítěte s rodičem. Zpočátku se teorie zabývaly, jak se děti socializují ke své genderové roli. Nejprve koncepce zahrnovaly kombinace vlivu a kultury, poté byly děti vnímány jako pasivní příjemci sociálních tlaků. Později se zahrnovala i schopnost dětí sebesocializace. Od osmdesátých let se socializace rozšířila, protože dosavadní koncept plně nevystihoval učení se rozdílu mezi muži a ženami. Z výzkumů vyplývalo, jak důležité jsou jevy vrstevníků, nově se zdůrazňoval významný jev segregace pohlaví v raném a středním dětství. *Děti mají své vlastní kultury, které se liší od kultur dospělých, a na děti mohou mít větší vliv vrstevníci než dospělý* (Harris in Lipa, 2009, s. 224). Tady autoři hovoří o fenoménu OUTGROUP a INGROUP. Děti si vyhledáváním jedinců stejného pohlaví utvrzují ve své identitě k jedné z genderových skupin. To, že Anna inklinuje k chlapecké skupině, by mohlo značit, že si je natolik jistá svou pohlavní/genderovou příslušností, že se necítí chlapci ohrožena. Usuzuji, že se Anna necítí chlapci ohrožena, protože právě v komentářích směřovaných k chlapcům v sociometrickém dotazníku byla velmi citově otevřená. Anna napsala u jednoho spolužáka, že si ho *váží*. Její vyspělé komentáře se vyjímaly mezi velmi častými dětskými útoky na jedince opačného pohlaví. Také se osobně domnívám, že je to i tím, že se Anna ztotožňuje s maskulinitou jako svým referenčním rámcem.

Rozhodla jsem se představit jednu z psychologických koncepcí učení genderové socializace, kterou považuji za nejkompexnější a to je teorie genderového schématu, jejíž autorkou je Sandra Bem.

Teorie Sandry Bem se vyrovnává s nedostatky zmíněných teorií jako je opomíjení a snižování vlivu kultury a okolního vlivu na jedince, počítá s dětmi jako aktivně utvářející svou sebesocializaci. Tato teorie je známá jako OPTICKÁ SKLA KULTURY (Renzetti, Curran, 2003) nebo teorie GENDEROVÉHO SCHÉMATU (Lippa, 2009). Bem přichází s tím, že každá kultura každé společnosti je tvořena skrytými předpoklady, jak by členové dané kultury měli vypadat, uvažovat, jednat, cítit. Tyto předpoklady jsou součástí kulturních diskursů, společenských institucí i duševního nastavení jednotlivců a

reprodukují se systematicky z generace na generaci. Běh tyto předpoklady nazývá optickými skly/čočkami, ale je jich mnoho a část z nich se týká genderu. V západních kulturách našla tři:

1. GENDEROVÁ POLARIZACE – považování žen a mužů za odlišné
2. ANDROCENTRISMUS – představa, že muži jsou nadřazeny ženám, mužské prožívání světa je standard, předpoklad normality
3. BIOLOGICKÝ ESENCIALISMUS – legitimizace a racionalizace předchozích předpokladů, že jsou rozdíly mezi muži a ženami vysvětlovány jako vrozené biologické rozdíly mezi pohlavími. (Renzetti, Curran, 2003)

V následujících dvou podkapitolách uvádím, jak vypadá nejbližší genderový prostor v Annině životě, se kterým se setkává v institucích rodiny a školy.

6.2 GENDER v rodině

6.2.1 Co víme o rodinné socializaci – základní teoretické poznatky o rozdílech v socializaci dívek a chlapců

Kdy jsou děti socializovány, aby přijaly svou genderovou roli? Obecně se považuje batolecí věk za zásadní v utváření genderové identity, avšak děti jsou socializovány mnohem dříve ke své genderové roli. Rodiče mají přání a očekávání o svém budoucím dítěti, jakmile se dozví, že se jim má narodit chlapec nebo holčička. Narozením počíná celý genderový kolotoč. Rodiče pořizují odlišně barevné vybavy a oblečení pro chlapce a dívky, což je v naší společnosti naprosto přirozená věc. Karsten (2006) uvádí na výzkumu, jak POHLAVNÍ STEREOTYPY ovlivňují vnímání. Devítiměsíční dítě bylo představeno jako chlapec nebo jako holčička. Pokusné osoby si pláč chlapce vykládaly jako, že je silný, statečný, nezávislý, chytrý, agresivní apod. zatímco u dívek převažovaly charakteristiky typu hodná, milá, křehká, slabá. Toto nejsou jediné projevy, jak rodiče rozdílně přistupují k výchově dívek a chlapců. Ukazuje se, že matky své dcery stimulují spíše distálně – úsměvy, slovy, zpěvem a chlapce více proximálně – dotyky, hlazení, houpání a kolébání. I proto možná dívky dosahují lepších výkonů v aktivní i pasivní verbální kompetenci, na rozdíl od chlapců a nedostává se jim takové stimulace prostorové představivosti jako chlapcům. (Karsten, 2006)

Podle Oakley (2000) odlišná stimulace chlapců a dívek může významně ovlivnit budoucí vývoj jedince. Ve své podstatě se shoduje v mnoha věcech popsaných výše.

Matky stimulují v prvních měsících více chlapce, častěji k nim vstávají a chovají je. Zajímavé zjištění přináší MOSSOVA STUDIE, která tvrdí, že si děti osvojují genderovou roli kinesteticky. Vztahuje se ke čtyřem procesům a to: socializace manipulací, zaměřováním pozornosti na určité objekty, verbální pojmenování a vystavení činnosti. Manipulace v sobě zahrnuje matčin názor, co je hezké a ženské, oblékání dětí a okomentování slovy např. „hezká holka“. Dalším aspektem je, že rodiče dětem upozorňují na předměty, které jsou v souladu s jejich genderem např. hračky, rodiče podsouvají dívkám spíše panenky, chlapcům auta. I verbální pojmenování může být pohlavně podmíněno např. zlobivý chlapec, hodná holčička nebo instrukce ohledně močení. Dalším procesem je aktivita, dívky a chlapci se dostávají do kontaktu s předměty a aktivitami hodnoceny jako mužskými a ženskými. (Oakley, 2000)

Z výzkumů, které zkoumaly, jaké domácí práce ukládají matky dcerám a chlapcům, se objevují, že některé domácí práce jsou více ženské a jiné zase mužské. Chlapci dostávají práce, které je vedou směrem ven „z domova“ na rozdíl od dívek, i když jen symbolicky ve smyslu vynesení odpadků. (Karsten, 2006) Nejen domácí práce, ke kterým vedou rodiče své děti, ale obecnější rozdělení domácích činností mezi matku a otce, funguje pro děti jako identifikační vzor. Bierzová (2006) realizovala výzkum v našich podmínkách o dělbě domácích činností mezi muži a ženami. Nejběžnější činnosti jako je vaření, mytí nádobí, praní, žehlení, úklid, zůstávalo ve většině případů na ženách. Bierzová v závěrech své práce uvádí, že ženy stráví výrazně více času péčí o domácnost a nemohoucí členy rodiny, než muži. A to nezávisle na vzdělání, pracovnímu úvazku, svému věku a počtu dětí.

Rozdílnou socializací od nejranějšího věku je jisté, že rodiče mají vliv na budoucí vývoj svých dětí. Ovlivňují svým záměrným a mnohdy nevědomým chováním osobní preference svých dětí, ale zároveň ovlivňují i jejich pozdější kognitivní vývoj a míru přijetí genderové role.

6.2.2 Anny rodina a genderově vymezený prostor v ní

Anny rodina je typicky genderově rozdělená. Otec s nimi poslední rok nežije. V jeho přítomnosti ho Anna vnímala v tradiční představě mužské role, nepodílel se v péči o děti a domácnost. Jeho dominantou byla jeho práce, která dobře živila rodinu. Upřednostňoval svou kariéru před rodinnými závazky. Anny matka také pracovala, pouze na částečný úvazek, takže její hlavní aktivitou byla péče o děti a domácnost. Matka plnila EXPRESIVNÍ vztahovou funkci, a otec INSTRUMENTÁLNÍ jako živitel rodiny.

Otec i v období, kdy žil s rodinnou, se aktivně pohyboval mimo domov, kvůli práci a svým činnostem. Působil více nezávisle než matka, která je úzce spjatá s dětmi a s jejich každodenními činnostmi. Otec se nepodvoloval potřebám rodiny, žil svůj život převážně mimo rodinu a tím ze své pozice přinášel do rodiny jiné zkušenosti než matka. Také představoval větší autoritu než matka. Stereotyp muže je obecně pojímán jako ten silnější, dominantnější, vlivnější a také představuje vyšší autoritu, protože zasahuje do výchovy jen výjimečně na rozdíl od matky, která řeší s dětmi každodenní starosti.

Z Anniny strany je silná tendence ho vnímat právě jako zdroj poznatků a jeho kognitivních schopností si cení více než jeho vztahové (emoční) stránky. Otcova emoční nevyrovnanost se projevovala mimo jiné i v tom, že nedokázal plnit svou roli otce a manžela. Anna jeho nedokonalosti přehlíží a omlouvá ve prospěch jeho intelektových, pracovních dovedností a potlačuje jeho nedostatečně rozvinutou emoční stránku a vztahovost, které považuje za druhotné. Naopak matka, která splývá s každodenností, je zde ta, která je v podstatě nejvíce emočně stabilní. Matka je oporou rodině, i když otec nefunguje, zároveň je sama velmi úspěšná ve svém zaměstnání a nahrazuje otce, jak po vztahové stránce, tak je schopna role instrumentální. I na tomto příkladu je vidět, jak Anna měří rodičům dvojím metrem. Anna nadhodnocuje maskulinitu.

Podle hlavních paradigmat pohlavní/genderové socializace by mohl být Annin postoj k otci vysvětlován následovně. Hledisko kognitivní teorie by Anny postoj k otci mohlo hodnotit jako vytvoření neshodujícího se schématu feminity s danou normou; na základě mylné kategorizace sebe jako příslušnice k ženské skupině. Prizmatem sociálního učení by pravděpodobně došlo u Anny k chybě při pozorování a napodobování ženského vzoru, nebo také mohlo dojít k nevhodnému posilování Annina chování, které neodpovídá její pohlavní a genderové roli. Psychoanalytická koncepce by si Anny identifikaci s otcem mohla vykládat tak, že si Anna prostřednictvím otcem kompenzuje pocit méněcennosti z chybějícího penisu. Je zde nevyřešený „oidipovský komplex“, který mimo chlapců prožívají obdobně i dívky.

Anna je pravděpodobně latentně naštvaná na svého otce a je velmi kritická až bezdůvodně ke své matce, se kterou jde do konfliktu. Anna se identifikuje s oběma rodiči, ale s každým poněkud jiným způsobem. Otce si nekriticky idealizuje. To ji umožňuje i otcova vzdálenost od rodiny, neboť s rodinou v současné době nežije. Annin vztah k němu je v podstatě hypotetický. Vztah mezi nimi, když otec žil s rodinou, byl

minimální. Anna se s ním nesnaží navázat kontakt, i když může. Tím, že s ním nepřichází do kontaktu, jí přináší to, že si ho může spojovat se svými velkými mužskými vzory a velkými osobnostmi dějin, ke kterým se vztahuje jako vzorům. Tím, že otec vždy stál mimo rodinu, Anně umožnilo ho plně nepoznat a vystavit si na piedestal, který potřebuje.

Anna se také identifikuje se svou matkou, je pro ni zdrojem velké emoční podpory a při všech důležitých situacích v jejím životě, matka stála při ní. Matčiny názory Anně pomáhají se vyrovnat se jejími těžkostmi.

Od rozchodů rodičů se Anna „rozhodla“ vytvořit pomyslnou koalici s otcem, o to více se vůči matce vymezuje a brání tím jeho bezchybnost. Zároveň i u matky dochází k rozpadu identifikace se svou dcerou, která ji vnímá jako podobnou otci. Matka do té doby velmi napomáhala identifikaci s otcem a podporovala ji v „odlišných“ projevech.

Zaujala mě teze: *K tomu, aby se potomek mohl identifikovat se svým stejno pohlavním rodičem, je zapotřebí, aby se nejprve pozitivně identifikoval jeho rodič s ním.* (Janošová, 2008, s. 180)

Myslím si, že tím, že Anny matka ji od sebe „odtlačovala“ a přirovnávala ji k otci, tím Anně dávala najevo její i otcovy nedostatky a Anna se dál nemohla identifikovat se svou matkou jako vzorem. Anna vyjadřovala, že cítí tlak ze strany matky, která ji chce měnit. Anna se matčiny zásahy, byť byly myšleny v dobrém, brání tím, že se od ní odštěpuje a utužuje se v identifikaci s otcem. Za její nízkou femininitou nestojí nízká identifikace s matkou. U Anny se již dříve vyskytly odlišné projevy a byly navíc i matkou přímo podporovány.

Několik prací dokládá konstantní vliv moci otců při výběru socializačních vzorů. Oakley (2000) uvádí, že z výzkumů, které dávají genderovou identitu do souvislosti s mnoha faktory, vyplývá, že hraje roli moc rodičů, způsob péče o dítě a metody vnučování disciplíny. Děti se identifikují s rodiči na základě podobnosti, dívky s matkou, chlapci s otcem. Ale v rodinách, kde se rodiče odlišují silou, v pravomocích, ale i v ekonomických faktorech – obstarávání peněz, existují stabilní důkazy o tom, že dívky se identifikují se svými otci. Dívky od tří a půl roku do šesti let jsou heterogennější než chlapci – některé jsou femininní, některé preferují maskulinní zájmy a pak jsou zde ty, které jsou směsí obou genderů. Dívky mezi šestým až desátým rokem silně preferují maskulinní roli. Zatímco chlapci stabilně preferují od tří do deseti let roli

maskulinní. Obrat u dívek nastává v období puberty, kdy jsou tlačeny rodiči a vrstevníky být ve svých zájmech, vzhledu, chování a aktivitách tradičně femininní. (Oakley, 2000)

V tomto případě to může platit i u Anny, kdy otec má výhodnější sociální pozici v rodině, tak ve společnosti. Anna výrazně NADHODNOCUJE MASKULINITU nad femininitou a díky androcentrismu považuje to, co je mužské za hodnotnější a za svou normu. Tím, že je velmi vnímavá, rozumí sociálnímu žebříčku, který využívá k tomu, aby se sama vymezila a odlišila. Dále ho využívá k tomu, aby se v sociálním žebříčku posunula výš, v závislosti na napodobování otcova chování a projevů maskulinity.

Anny rodina považuje maskulinitu za normu, otec byl velmi dominantní a potlačoval projevy femininity u svých dcer. Již jsem zmiňovala socializaci, jak se vztahují rodiče odlišně k chlapcům a dívkám, Anna nebyla socializována typicky femininně. Její rodina si zakládá na své odlišnosti a výraznému individualismu, ke kterému vedou své děti, chtějí působit nekonvenčně. Chtějí, aby se jejich děti odlišovaly a nesplynuly se skupinou. Každé z dětí má v rodině svou pozici založenou na své odlišnosti. Anna si zakládá na svých kognitivních schopnostech, je v rodině „ta chytrá“ a je považována mezi sourozenci za dospělou. Přináší jí to výjimečnou pozici v rodině, která se projevuje mimo jiné tím, že se s ní více komunikuje o důležitých věcech a má možnost být více autonomní než její sourozenci, přestože je jen o rok starší. Vymezuje se vůči svým sourozencům jako ta, která stojí nad nimi. Popuzuje ji, že se její sestra stala plně konformní se skupinou. Matka reaguje tolerantněji na konformitu svých dětí než otec. Domnívám se, že konformita Anniných sourozenců vedla k otcovu poklesu zájmu o ně.

Rodiče jsou velmi proškolně orientovaní, ale škola nedává vyniknout jen jejich výjimečným schopnostem, ale také nivelizuje děti na podobnou úroveň. Aby třídy, kde je velká rozdílnost mezi dětmi, mohla fungovat, musí se děti podřít jak oficiálním pravidlům, tak konformitě skupiny. Školní třída tlačí jedince na to, aby byli stejní.

6.3 GENDER ve škole

6.3.1 V čem je škola femininní a v čem je maskulinní – teoretický základ

V poslední době se diskutuje o genderových aspektech školy. Kdy femininní aspekty školy znevýhodňují chlapce a naopak maskulinní jim straní. Škola například podle Janošové (2008) vychází vstříc dívkám v tom, že oceňuje vlastnosti jako je

nenápadnost, poslušnost, orientace na školní práci a pečlivost. Naopak vlastnosti jako nezávislost a neposlušnost, která se předpokládá u chlapců je pro vyučující nežádoucí. Některé své projevy budou chlapci muset potlačit, přestože k nim byli do té doby vedeni, pokud chtějí být školně úspěšní. Dále chlapcům nenahrává, že škola je femininní v tom, že 80 - 90% TVOŘÍ ŽENY, což jim ztěžuje jejich identifikaci, která je založená na předpokladu identifikace s jedincem stejného pohlaví. Škola je femininní spíše z počátku, s postupem do vyšších ročníků femininita školy klesá. Škola je naopak maskulinní v tom směru, že chlapci si dovedou svým rušivým chováním přitáhnout pozornost vyučujících. Ti se jim více věnují a zapojují je. Dochází k zanedbávání dívek, které jsou již zpočátku proškolně více orientované. (Beal in Janošová, 2008)

Hlavním nástrojem ve školní genderové socializaci je KURIKULUM. Rozlišuje se na formální a neformální. Formálním kurikulem je učivo a učebnice. Větší spektrum v sobě zahrnuje NEFORMÁLNÍ KURIKULUM, patří sem poměr žen a mužů mezi vyučujícími, frekvence a obsah kontaktů vyučujících k dívkám/chlapcům a organizace školní činnosti. (Smetáčková, Vlková, 2005) Zajímavý výzkum se zaměřením na formální a neformální kurikulum provedla Doležalová (2009). Jednalo se o výzkumnou práci v mateřských školách. Některé zkušenosti by se daly převzít i na neformální kurikulum školy. Například jaké úkoly dětem učitelky svěřovaly. Dívky úkolovaly v péči o druhé a chlapcům zadávaly fyzické úkony. Také chlapci byli mnohem častěji oslovováni v důsledku své neposlušnosti. K oslovování dívek, učitelky volily zdvořilost a také je daleko více trestaly za přestupky proti kázni než chlapce. (Doležalová, 2009)

6.3.2 Význam školy a genderový prostor v ní

Škola je pro děti významným SOCIALIZAČNÍM ČINITELEM. Uvádí děti do širších kontextů svých poznatků, které si přinášejí z rodin. Znalosti, které se předávají ve škole, mají obecnou platnost. Děti se musí odpoutat od svých rodičů a přijmout za autoritu neznámou osobu - častěji učitelku než učitele. A podvolit se neosobním pravidlům školy, které nejsou založeny na afektivních vztazích, nýbrž se zakládají na objektivním hodnocení. HODNOCENÍ se stává jedním z kritérií, přes které se děti porovnávají a soutěží. Školní úspěšnost je základem pro jejich osobní identitu. Role školáka má vliv i na každodenní život rodiny a také ocenění nebo přílišná kritičnost rodičů, se promítají do sebepřijetí žáka. Dalších z kritérií, čeho si děti na sobě všímají, je oblečení a vzhled.

Hodnotí, zda jsou projevy femininity či maskulinity v souladu s jejich rolí a přestupky proti této roli trestají. (Vágnerová, 2005)

Ve školní skupině platí obdobná pravidla jako v jiné sociální skupině, aby se udržela skupina pohromadě, je zde tlak na KONFORMITU. Každé vybočení jedince z této skupiny je penalizováno, protože to cítí jako útok na jejich soudržnost. (Slaměník, Výrost, 2008)

V případě pozorované třídy se projevovaly i odlišné vztahy mezi chlapci a dívkami. Ve čtvrté třídě žáci tvořili velmi úzce nepropustné skupiny odpovídající jejich genderu. Zasedací pořádek byl přísně vymezen na chlapeckou a dívčí část. Přátelství mezi chlapci a dívkami byla jen ojedinělá. Zejména málo jisté děti projevovaly v sociometrii svou nejistotu k žákům opačného pohlaví a vymezovaly se vůči nim v komentářích. Objevovaly se verbální projevy od chlapců k dívkám jako *fůůj, hnůůj*. Dívky chlapce hodnotily za *trapné, sprosté, otravující a dolejšající*. Tito méně jistí jedinci vyhledávají ingroup skupiny, aby se utvrdili ve svém genderu. Chlapci Annu přijali do své skupiny a v komentářích ji hodnotili vysoce kladně, jak v oblibě, tak ve vlivu. Chlapci byli v sociometrii více skoupí na komentáře, obzvláště k dívkám, u Anny se ale objevovaly.

Můžeme porovnat s poznatky od Janošové (2008), která uvádí, že jsou děti ovlivněny nevědomě genderovou socializací, objevuje se u nich typické INGROUP a OUTGROUP. Nadhodnocují svůj gender nad druhou skupinu a tvoří dívčí a chlapecké skupiny. Děti mají tendence zvláště v mladším školním věku zveličovat rozdíly mezi sebou. Děti, ale nepřebírají pouze kulturně sdílené stereotypy. Ale vytváří si své vlastní normy představ femininity a maskulinity a mají odlišnou představu o jejich dodržování. (Janošová, 2008)

Anna měla problémy s adaptací ve skupině dívek, připadala dívkám odlišná a málo femininní. Anny projevy, které neodpovídaly její genderové roli, trestaly spolužačky verbálními, i fyzickými útoky jako je zavírání do skříně a také izolací, odmítaly se s ní bavit a vyloučily ji ze své skupiny. Také zde byly homofobní náznaky, když útočily na její feminitu tím, že se jí vysmívaly, zdali je kluk a je lesba. Z literatury se dozvídáme, že častými oběťmi agresivního jednání se stávají děti, které se odlišují od třídních norem.

K ubližování dochází v asymetrických vztazích, kdy jedna strana má fyzickou či sociální převahu. Agresoři si vybírají jedince, kteří se odlišují od zbytku skupiny.

NORMA toho, co znamená odlišovat se, si každá skupina nastavuje sama bez ohledu na opravdovou odlišnost jedince. Někdy být odlišný znamená být ve zvýhodněné pozici, ale většinou je tomu naopak, a jedinec je považován za nenormálního. (Smetáčková, Braun, 2009)

Spolužačky Annu izolovaly ze skupiny pro nedodržování femininní role. Je to důsledkem toho, že si třídní skupina vytváří v rámci svého společenství vlastní normy, které následně popisují.

První tři roky měli třídní učitelku, která hodnotila kladně a věnovala pozornost atraktivním a sociálně zdatným jedincům, mezi které Anna nezapadala. Učitelka se podílela svým jednáním na tom, že utvrzovala žáky v jejich třídních normách. Tím, že oceňovala svou pozorností projevy, které odpovídaly dané genderové roli.

Ve čtvrté třídě si přebíral třídu učitel - muž se 40 letou praxí. Učitel je poměrně konzervativní, má rád osvědčené techniky ze své praxe, přesto děti umí zaujmout a dokáže improvizovat a propojit věci z jejich známého světa s probíranou látkou. Má rád pořádek, disciplínu a ze všeho nejvíce je orientovaný na výkon. Svou pohlavní příslušností, věkem, zkušenostmi, ale i charakterovým založením působí charizmaticky a autoritativně. Žáci ho obdivují pro jeho zásadovost a spravedlnost. Jeho výkonové zaměření mělo vliv na dětské třídní normy a tím došlo i k proměně Annina statutu. Proto se situace ve třídě uklidnila a Anna se stala akceptovatelná pro dívčí skupinu. Přestože jsem nezpozorovala mezi dívkami a Annou žádné výrazně kladné emoční vazby či výlučná přátelství. Objevila se spíše akceptace, což se projevilo i v sociometrii. Dostala se mezi nejlépe hodnocené děti především neutrálním hodnocením od dívek. Tím, že je učitel výkonově orientován, převrátil třídní normy tak, že se děti začaly obdivovat také školně úspěšným jedincům jako je Anna.

Učitel je kritický a málo chválí. Svým oceňováním Anniných výsledků před spolužáky ji staví do role nad ně, a té, které je třeba si vážit. Učitelova obdivu se snaží skoro každý žák dosáhnout, chtějí být také chváleni. Anna dokázala využít této své výjimečnosti založenou na svých školních výkonech, která ji umožňuje se v rámci třídních zejména dívčích norem odlišovat a zároveň mezi ně svým způsobem patřit, přitom však s nimi nesplynout. Děti akceptují její odlišnost, protože k ní vzhlíží a také je pro ně Anna zdrojem pomoci.

To, že učitelův vliv může mít dopad na TŘÍDNÍ NORMY, je dáno tím, jak se děti v tomto věku k němu vztahují. Zejména v mladším školním věku jsou děti motivovány

podle Vágnerové (2005) emočním vztahem k učiteli. Školní prospěch má sociální hodnotu, dítě chce být dobře hodnoceno, aby uspokojilo osobně významné lidi. Veškerá sdělení autority přijímá nekriticky a bez výhrad, mají větší význam než názory spolužáků, učitelům vliv však oslabuje ve středním školním věku a projevuje se větší konformita s vrstevníky.

Anna si nekriticky idealizovala třídního učitele více než ostatní děti, mohli bychom to nazvat zamilovaností. Sám učitel z jejich vztahu cítil, že se Anna na něj navázala jako by si kompenzovala to, co jí chybí ve vztahu s otcem. Učitel se sám nebrání tomuto přenosu, když to dětem pomůže.

Janošová (2008) uvádí, že může dojít k PŘENOSU ve vztahu žák – učitel. *U mladších žáků či žákyň je zbožňování pedagoga či pedagožky často projevem chybějícího či určitým způsobem nedostačujícího otcovského nebo mateřského vzoru.* (Janošová, 2008, s. 149). V předchozí kapitole jsem nastiňovala, jak učitel může Anně nahrazovat chybějící vztah s otcem.

Sledovala jsem, že dívčí i chlapecké skupiny si vytváří odlišnou hierarchii. Chlapci mají většinou jednoho vůdce a jsou vnitřně málo diferencované, přestože jsou někteří vůči sobě zneprátení, v rámci hry spolu všichni kooperují. Přestože svoje konflikty řeší velmi zpřímá, přímými verbálními útoky a i fyzicky. Většinou zamítaný jedinec není dlouhodobě z party izolován.

Podle Janošové (2008) tvoří chlapci velké party a mají jednoho vůdce. Doubek (2005) však popisuje, že chlapci tvoří často dvojice podle toho, jak spolu sedí v lavici a to již od první třídy. Popisoval mimo jiné, utváření dvou chlapeckých skupin, které se v páté třídě vůči sobě polarizují. A to na jedince, kteří vyžadují „akci“, jsou to provokatéři, hráči, frajeři a druhou skupinu chlapců, které charakterizuje společná „fantazie“ pro témata jako jsou filmy, probírání „vědeckých“ či „inženýrských“ otázek, charakteristické pro ně je, že o přestávkách posedávají a diskutují spolu.

Doubkovo (2005) rozdělení chlapců by charakterizovalo zaměření dvou skupin i v mnou pozorované třídě. Anna se baví právě s těmito posedávajícími chlapci, se kterými může diskutovat o věcech pro ni „na úrovni“. „Frajeři“ neboli „hráči“ jsou v mém případě ti chlapci, kteří se zajímají o dívky a často jsou to sportovci. Druhá skupina chlapců, spíše hloubavě zaměřených, těmito atraktivními chlapci pohrdají a dívkám s výraznými dívčími projevy se vysmívají. Otevřenost této chlapecké skupiny pro Annu představuje útočiště před uzavřením dívčí skupiny vůči ní.

Dívky tvořily ve čtvrté třídě dvě velké skupiny, které stály proti sobě a vnitřně se rozpadaly na dvojice a trojice. V čele byly ty nejvíce femininní dívky. U dívek panovala více strukturovaná hierarchie. Kladly velký důraz na svůj vzhled, oblečení a projevy chování. Rozlišujícím znakem pro ně bylo, že se každá dívka musela oblékat určitým způsobem, podle své sociální pozice. Jejich sociální pozice měla vliv na to, jaké oblékají barvy, zda si lakují nehty, nebo se malují. Bylo to společenskou záležitostí a spojovalo se to se sociální pozicí. Anna se tak mohla snadno vymezit vůči tlakům dívek a dát jim najevo, že k nim nechce patřit, když si například nenalakovala nehty. Pro dívky to byl jasný signál, že se s nimi nechce kamarádit. Ony Anně dávaly také jasné signály, že mezi ně nepatří tím, že přišly do třídy například stejně oblečené a ona jediná vyčnívala. Celkově děti odvozovaly svou identitu od společenského statutu rodičů. Navíc mezi dívkami se chování a projevy hodnotily, zda jsou v souladu s pozicí jejich rodičů.

Anna sama zaznamenala, že každá parta má svůj nadřazený pohled na to, že ona je ta, která koná lepší dobro pro ostatní a je jim nadřazená. Anna vnímá jako nadřazenou normu chlapeckou skupinu, k níž se vztahuje jako ke SKUPINĚ REFERENČNÍ. Z mého pozorování jsem se dozvěděla, že chlapecké party nemají výlučná přátelství, mají vůdce skupiny. Jejich řešení konfliktů je přímější a tvrdší než u dívek. Naopak u dívek se jejich sociální pozice velmi často mění, znamená pro některé i zavržení. Dívky dávají méně přežitostí ostrčeným spolužačkám se znovu zařadit do jejich party. I z této obavy hledají v ostatních dívkách spojení a vytváří opozice, spíše proti sobě intrikují z obavy ze ztráty svého postavení. Dívky vytvářejí v tomto věku VÝLUČNÁ PŘÁTELSTVÍ. Je pro ně důležité rozlišení, kdo je či nejlepší kamarádka. U chlapců jsem to nezpozorovala. Ani se neobjevovalo v komentářích, že by si své kamarády číslovali, tak jako dívky.

Své pozorování o fungování dívčích a chlapeckých skupin můžu porovnat s dostupnou literaturou. Janošová (2008) uvádí, že pro děti u obou pohlaví je typická tendence k AUTOSTEREOTYPIZACI, nadřazují svůj gender nad ostatní. Rozdíl je i v přátelství, které tvoří chlapci a dívky. Chlapci tvoří spíše party, dívky naopak tvoří dvojice a koalice, obecně preferují důvěrnější přátelství. Charakteristická je pro dívky vztahovost a připravování se na svou dospělou roli. Chlapci spíše sdílí zájmy a jsou mezi nimi časté šarvátky. Konflikty chlapci řeší otevřeněji a agresivněji, dívky se pomlouvají a intrikují. Protože vytváří výlučné vztahy (nejlepší kamarádství), je pro ně ohrožující vznik nového přátelství, to u chlapců nebývá časté. (Janošová, 2008) Dle

Doubka (2005) dochází u dívek v páté třídě k fixaci vrstev mezi dívkami. A skupiny dívek v mém případě výrazně femininních se chlubí flirtem s chlapci. Zakládají se mezi chlapci a dívkami nové konflikty v důsledku překračování osobních a fyzických hranic dívek, porušovaných chlapci.

V páté třídě se projevuje daleko větší vzájemný zájem o opačné pohlaví a prožívají první zamilovanosti. Přátelství jsou mezi chlapci a dívkami stále častější. Je to změna i pro Annu, protože do té doby byla jediná výjimečná, koho kluci z dívek brali do své skupiny a lichotilo jí to. Posilovalo to její odlišnost, být jedinou dívkou mezi chlapci. Pozorují, že chlapci mají zájem o ty velmi femininní dívky a Annu berou jako prostředníka pro navazování kontaktů s těmito dívkami a ne s ní. Vztahování se Anny k chlapcům je víceúrovňové, vnímá se jako dívka a chce být jimi také žádaná. Zároveň skutečnost, že zapadá do chlapecké party, je součástí její odlišnosti, která jí brání v tom být pro chlapce vyhledávanou dívkou. Chlapci ji vnímají jako kamarádku, není tím femininním zdrojem jejich touhy.

Anny referenční skupinou jsou chlapci, protože oceňuje maskulinní vlastnosti v důsledku přijetí androcentrismu. Chlapci jí připadají více kognitivně na výši než dívky, mohou spolu diskutovat školní záležitosti, a jak sama Anna říká, může s nimi řešit *vědecké záležitosti*. Naopak dívky jí připadají na nižší úrovni, protože řeší hlavně vztahy mezi sebou, řeší svou zamilovanost a připravují se na svoji budoucí roli partnerek, viz srovnání Janošová (2008) Souvisí to obecně s tím, že vztahovost Anna posuzuje jako femininní doménu a vnímá ji inferiorně. To, k čemu má podle ní cenu směřovat jsou znalosti a výkon. Anna zpočátku chtěla patřit mezi nadané děti, bohužel neprošla testy kvůli nedozrálé laterální orientaci, což ji velmi ranilo. Proto má tendence se poměřovat spíše s chlapci, převážná část z nich patří mezi nadané. Soutěží s nimi a jsou pro ni představou kognitivní normy, ke které se nejen, že chce přiblížit, ale chce ji překonat.

Anna střeží školní pravidla, přes svou zdánlivou vyspělost, je poněkud nízko, co se týče morálního vývoje. Přestože je schopna pravidla posuzovat, nedělá to. Je orientovaná na pozitivní hodnocení dospělých autorit – rodičů a učitele. U ostatní vrstevníků jsem pozorovala, že se v páté třídě již loajalita vůči učiteli snižovala a spíše se přesunula do své vrstevnické skupiny. Anny projevy hodnocení ostatních a pravidel jsou nekonzistentní, dokáže se např. vůči matce provinit a přitom se necítit špatně z toho, že se vzbouřila proti autoritě. V jiných situacích je naprosto nekriticky oddaná

mužskými autoritám. Je schopná být nekonformní s vrstevnickou skupinou spíše, než by šla proti mužské autoritě. Svoji nekonformitu vůči svým vrstevníkům nepovažuje za provinění se, důležité je, že následuje dospělou mužskou autoritu. Učitel je další významná osobnost, do které si Anna může projíkovat dokonalost maskulinity. Je to autoritativní muž, předvídatelný, vede děti direktivně, on je ten, který „rozdává pravdu“. A opět jsou ve vztahu, kdy ho ona nemůže přes profesionální vztah plně poznat.

Pro srovnání můžeme použít poznatky z vývojové psychologie. Vágnerová (2005) vychází z Kohlbergovi a Piagetovi teorie vývoje morálního usuzování. U dětí na prvním stupni základní školy se projevuje, že na začátku vstupu do školy, děti jednájí egocentricky. Neuvědomují si záměr svého jednání, jednájí podle dosažené odměny nebo možného trestu. Dovedou diferencovat význam norem dle sociálního kontextu, což v jejich pojetí znamená, že prohřešit se vůči svým vrstevníkům není tak špatné jako vůči autoritě. Zhruba ve třetí třídě nastává zlom, děti se dostávají do fáze KONVENČNÍ MORÁLKY. Jsou zaměřeny na dosažení pozitivního hodnocení, jako je odměna, chvála, uznání. Zralejší děti se ve středním školním věku dovedou řídit „morálkou svědomí“, kromě pozitivního hodnocení je pro ně důležitá potřeba pozitivního sebehodnocení. A převládá jejich loajalita k referenční skupině a tou bývá právě VRSTEVNICKÁ SKUPINA.

Anna by podle těchto poznatků byla na nižším vývojovém stupni. Nacházela by se ve fázi konvenční morálky, odsuzuje prohřešení svých vrstevníků vůči učiteli, nebere v potaz situaci jedince. To, že Anna dokáže být nekonformní s vrstevnickou skupinou, vede k otázce, kdo je její referenční skupinou. Z mého pozorování a analýz rozhovorů vyplývá, že hlavní referenční skupina je její rodina. Co se týče orientace na vrstevníky, tak by převažovala chlapecká skupina, ale není nadřazená rodinným normám.

6.4 Annina představa genderového řádu a její místo v něm

Jak jsme se dozvěděli, gender dělá to, že rozděluje společnost na dvě dichotomie - mužské a ženské. Někdy může socializace rodiny a školy sledovat odlišný cíl. Došli jsme k tomu, že rodinné prostředí a školní prostředí klade na Annu odlišné požadavky. Rodiče očekávají od Anny školní výkon, vnímají její schopnosti a posílají ji do dalšího školního vzdělávání. Zároveň škola pro rodinu představuje hrozbu, když nutí děti přijmout pravidla pro všechny stejná a je zde tlak na konformitu, tedy stejnost. Pro Annu je tou referenční skupinou RODINA. Nechce přijít o svou výjimečnost, a tím se

zpronevěřit rodinným konvencím jako sourozenci. Ti, se plně přizpůsobili své školní skupině, protože pro ně byla tou referenční. Anna si vybrala následovat hodnoty rodiny. Zároveň ji to neuvádí ve školní skupině do izolace, protože třídní učitel a jeho vliv na děti částečně neuvědomovaný, změnil třídní normy tak, že jsou k Anně shovívavé. Anna není pro dívky nejlepší kamarádkou, ale je akceptovaná. Anna vykupuje svou odlišnost tím, že musí stále dosahovat skvělých výkonů, aby o svou pozici té školně nejchytřejší nepřišla.

Se stále se oslabujícím vlivem třídního učitele na kolektiv a vzrůstání loajality uvnitř vrstevnické skupiny lze očekávat, že Anny pozice bude opět klesat na oblíbenost, pokud se nepřizpůsobí. Do popředí obdivu se budou dostávat jiné charakteristiky, než jsou dobré známky, bude žádoucí vzájemná atraktivita chlapců a dívek. Anna může ztrácet na zajímavosti u chlapců. Její přátelství s chlapci, nebude pro ni již předmětem toho, jak se odlišit. Zajímavé bude sledovat, jestli se Anna během dospívání podvolí sociálnímu tlaku, který je na dívky kladem, aby přijaly svou genderovou roli se vším všudy.

Je Anna TOMBOY?

Otázkou spíše je, jestli dívka ve školním věku může být TOMBOY. Jsou různé definice, které charakterizují TOMBOYSTVÍ. Mnoho definic definuje tomboy *jako dívku, která se chová jako chlapec a dělá chlapecké činnosti*. Podle Hall (2008) se tomboys mezi sebou liší, ale mají společné čtyři věci a to jsou: preference v oblečení a vzhledu, vnější přátelé, fyzické (chlapecké) aktivity a hračky určené pro chlapce. Toto je definice spíše vnějších poznávacích znaků. Ze studií, které publikovaly autorky Davies, Robinson (2010), kdy dospělé ženy a muži retrospektivně vyprávěli o svém genderově odlišném dětství. Z těchto vyprávění se zdá být klíčové, že ženy se samy označovaly za tomboy. Objevily se u nich významné pocity frustrace ze své ženské role a z toho, že nemohou plně rozvinout svůj potenciál a být autentické.

Jejich odlišnost byla motivována bořením genderových stereotypů tím, že šly proti sociálním genderově konstruovaným stereotypům, stalo se to součástí jejich SEBEVYJÁDRĚNÍ a identity.

U dětí mladšího až školního věku je fenomén tomboys sporný. Z vývojové psychologie máme poznatky, že v tomto věku děti uctívají pravidla autority, jsou na ni vázány. Ať je to učitel nebo rodič a později vrstevnická skupina, dalším hlediskem je kognitivní a sociální vývoj dítěte. Když pomineme to, že by Anna byla sociálně nezralý

jedinec a nevnímala vůbec sociální normy, tudíž je nemohla respektovat. To se neděje. Anna je sociálně zdatný jedinec, čte sociální situace, vnímá a zamýšlí se nad sociálními tlaky a ví, co po ní chtějí druzí a také se snaží zapadnout. To, že na svou sociální situaci a pozici v ní dokáže nahlédnout, znamená, že Anna je schopná se plně přizpůsobit a fungovat jako ostatní dívky.

Anna splňuje vnější označení tomboy jako nálepky, které jí přidělilo sociální okolí. Anna se odlišuje vzhledově od ostatních dívek, působí na první pohled jako chlapec. Ale její zájmy a činnosti nejsou chlapecké. Je důležité, že Anna se neprožívá jako tomboy. Vnímá se jako dívka, které oceňuje maskulinní vlastnosti a výhody z ní plynoucí. Potřebuje, aby ji její dívčí vrstevnická skupina akceptovala, nestojí na okraji té skupiny. Anna hledá správnou rovnováhu mezi přiblížením se ke svým vrstevnicím a vzdálením se od rodiny, rovnováhu mezi ztracením své odlišnosti a být tou originální. Snaží se přizpůsobit tak, aby o svou výjimečnost nepřišla. Anna se vnímá jako *jiná*, říká, že již od mala byla *jiná* než ostatní, *jiná* než její sourozenci – záleží jí na tom, že se odlišuje. Ale nevnímá svou odlišnost přes svou genderovou roli. Anna si vystavěla svoji výjimečnost na svých kognitivních schopnostech. Jejichž zdrojem je kromě kognitivní roviny i afektivní vztah ke svému otci. Anna chce udržet svoje spojení s otcem, protože považuje za základ jejich vztahu právě na intelektuální zaměřenost.

JE ANNA ANDROGYNNÍ?

Androgynní jsou jedinci, kteří podle Sandry Bem a jejího dotazníku pohlavních rolí (BSRI) mají vysokou feminitu, tak maskulinitu. Podle Bem jsou androgynní jedinci flexibilnější, spokojenější a představují to nejlepší z obou světů. Bem vytvořila nový dvojdimenzionální koncept vnímání feminity a maskulinity, kdy tyto dvě dimenze vnímá jako oddělné. Femininita a maskulinita v ní nestojí proti sobě jako dva odlišné protiklady, jako je tomu u jednodimenzionální koncepce. (Lippa, 2009)

Podle Sydney (1987) nelze na Annu nahlížet z tohoto androgynního hlediska. Protože androgynie se objevuje až po skončení dětství. Dětské sebepojetí a kognitivní usuzování je fixované dichotomií genderového řádu, tedy zda jsem muž nebo žena a nejsou natolik kognitivně zralé, aby uvažovaly natolik flexibilně.

Anna vystupuje velmi zrale, dokáže vyspěle číst v sociálních situacích, ale stále je silně nezrale fixovaná na dospělé autority, podle nichž se řídí. To jí stojí v cestě být androgynní.

7 Závěr

Věřím, že jsem naplnila cíl mého výzkumu a zmapovala utváření genderové identity a individuální faktory ve vývoji Anniny identity. Cílem bylo, přinést kvalitativně biograficky orientovanou případovou studii o prožívání dívky s odlišnou genderovou identitou zasazenou do jejího sociálního kontextu.

Byla bych ráda, kdyby má zjištění vedla k senzitivnějšímu přístupu ve výchově a hlavně ve školním vzdělání, kde děti tráví většinu svého dětství. Bylo by dobré, kdyby škola dala prostor ke korektní genderové výchově, která neznevýhodňuje děti s nestandardní genderovou identitou a naopak vede děti k toleranci. Osobně se snažím při primární prevenci na školách s žáky pracovat a dělat aktivity k nahlédnutí genderových stereotypů a uvědomění si jejich negativních dopadů na jejich rozvoj. Toto je jen zlomek toho, co by mohli pedagogové začlenit během třídních hodin nebo zařadit do výuky společenských věd.

Myslím si, že výzkum dal více odpovědí, než jsem si původně kladla. Zjistila jsem, že jsem dala větší prostor sociálnímu zázemí, ze kterého Anna vychází. Protože její identita, se významně odvíjí od dalších sociálních rolí mimo rodinu.

Zajímalo mě, proč je Anna odlišná od ostatních, v čem odlišnost spočívá a jak ji prožívá. Není snadné to shrnout. Řekla bych to následovně. Anny odlišnost je velmi ovlivněna výchovou a normami uvnitř rodiny, vše je umocňováno Anniným otcem, s kterým se identifikuje a dochází k výraznému nadhodnocování maskulinity nad femininitou. Normy rodiny jsou postaveny na tom, že se členové rodiny vnímají jako výjimeční. Rodina je také velmi proškolně orientovaná, ale škola, nejen že dává vyniknout schopnostem žáků, také potlačuje individuální rozdíly každého z nich. Anna se chce odlišovat, zakládá si na své výjimečnosti, popisuje se tak, že vždy byla *jiná* a vymezuje se tím oproti svým sourozencům i vrstevníkům. Zároveň Anně není lhostejné, že ji její vrstevnice neberou, přestože tou referenční skupinou je zejména rodina. Snaží se být součástí školní třídy tak, aby se nemusela vzdát své výjimečnosti a přesto byla ostatními akceptovaná. Anny odlišnost není postavena na tom, že by se chtěla osvobodit z genderových stereotypů. Její odlišnost je postavena na tom, se cítit a prezentovat jako výjimečná přes své kognitivní dovednosti. Její odlišnost nese následky - neustále musí potvrzovat svou výjimečnost před svými vrstevníky a také rodinou. Neustále se

pohybuje mezi vrstevnickou skupinou a svou rodinou, mezi kterými si musí volit a nemůže takto dosáhnout neproblematického přijetí ve své vrstevnické skupině.

Na této práci hodnotím za povedené analýzy rozhovorů, které by bez otevřenosti a vstřícnosti Anny a dalších účastníků, nebyly takové, jaké jsou. Výhodou se ukázala předchozí znalost dětí z Psychologického výzkumu, které jsem mohla pozorovat v průběhu dvou let. Zmapování vývoje identity a propojení genderu považuji za přiměřené vzhledem k limitovanému rozsahu práce.

Každý výzkum i má práce má své omezení. Během rozhovorů a analýz se mi naskytla nová a zajímavá témata. Osobně by pro mě bylo zajímavé pokračovat v longitudinální studii, navštívit rodinu například za dva roky. Zajímalo by mě, zda si Anna bude udržovat svou odlišnost, nebo podlehne tlaku na přijetí své ženské role během dospívání. Dále by bylo možné doplnit studii o porovnávací studii s dívkou v podobném věku, zaměřit se na další obdobné studie s femininními chlapci zacílené na jejich prožívání odlišnosti.

Překvapilo mě, že v mnoha publikacích se nevěnuje pozornost, jak dívky prožívají odchod otce od rodiny. Celkově se věnuje větší pozornost v této problematice chlapcům a dívky jsou opomíjeny, jako by otcové nebyli pro jejich utváření identity důležití. Většina teoretických východisek a studií nebere v potaz, že i dívky se identifikují se svými otci a nemusí to být jen okrajová záležitost. Pro Annu je identifikace s otcem nejméně tak důležitá jako s matkou. V neposlední řadě mě zaujal i morální vývoj dítěte a věnovala bych mu v příští studii více pozornosti s ohledem na genderovou příslušnost.

Výzkum měl i pro mě osobní přínos. Bylo zajímavé pozorovat odlišné fungování rodin, nahlédnout do užších vztahů mezi dětmi a do jejich pravidel, které nejsou na první pohled přístupné. V neposlední řadě mě velmi obohatila Anna o svůj životní pohled, byla to pro mě velká zkušenost setkat se s takto výjimečným dítětem. Ráda bych se věnovala školní psychologii. Pomohlo mi to lépe se zorientovat i v neformálních vztazích uvnitř školy a porozumět vývoji žáků a jejich sebepojetí.

8 Použitá literatura

- [1] BIERZOVÁ, J. *Rozdělení domácích prací v rodinách s dětmi*. Gender, rovné příležitosti, výzkum. [online] 2006. Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs>
- [2] BRAUN, R., SMETÁČKOVÁ, I. *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha, Úřad vlády, 2009. ISBN 978-80-7440-016-2.
- [3] DAVIES, C., ROBINSON, K. *Tomboys and sissy girl: Exploring girl's power agency and female relationships in childhood through the memories of woman*. Australasian Journal of early childhood. 2010, Vol. 35, No. 1, p. 24-31. ISSN 1836-9391.
- [4] DOLEŽALOVÁ, L. *Genderové stereotypy v komunikaci v mateřské škole*. Studia paedagogica. 2009, Vol. 14, No. 1, p. 166-167. ISSN 1803-7437.
- [5] GREEN, R. „Sissies“ and „Tomboys“. Siecus Report. 1979, Vol. 7. No. 3. ISSN 0091-3995.
- [6] HALL, J. M. *Tomboys: Meanings, Marginalization, and Misunderstandings*. Issues in Mental Health Nursing. 2008, Vol. 29, p. 555-565. ISSN 0161-2840.
- [7] HŘÍBKOVÁ, L., LEVÍNSKÁ, M., ŠKALOUDOVÁ, A., KUČERA, M., SLAVÍK, J., VIKTOROVÁ, I., DOUBEK, D., KLUSÁK, M., BITTNEROVÁ, D. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924X.
- [8] JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [9] KARSTEN, H. *Ženy-muži*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.
- [10] LIPPA, R. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1719-2.
- [11] MARTIN, C. L.: *Attitudes and Expectations About Children with Nontraditional and Traditional Gender Roles*. Sex Roles. 1990, Vol. 22, No. 3/4, p. 151-165. ISSN 03600025.
- [12] PAECHTER, C., CLARK, S. *Learning gender in primary school playground: findings from the Tomboy Identities Study*. Pedagogy, Culture and Society. 2007, Vol. 15, No 3, p. 317-331. ISSN 1468-1366.
- [13] RENZETTI, C., CURRAN, D. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003, ISBN 80-246-0525-2.
- [14] SEDNEY, M. A. *Development of Androgyny: Parental Influencies*. Psychology of Woman Quarterly. 1987, Vol. 11(3), p. 311-326. ISSN 1471-6402.
- [15] SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. 2. přepracované a rozšířené vydání. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [16] SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2005. ISBN 80-903331-2-5.

-
- [17] OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- [18] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.